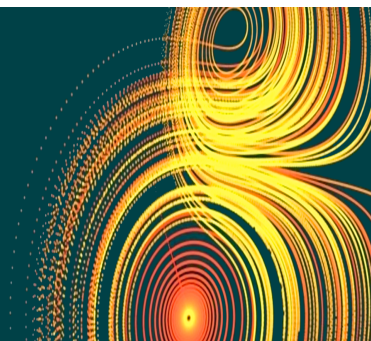




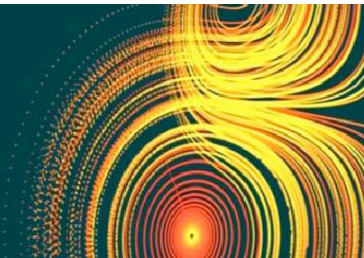
**I Simpósio Nacional sobre  
Epistemologia Qualitativa e  
Subjetividade**



**ANAIS**  
**2017**



**I Simpósio Nacional sobre  
Epistemologia Qualitativa  
e Subjetividade**



**Anais**

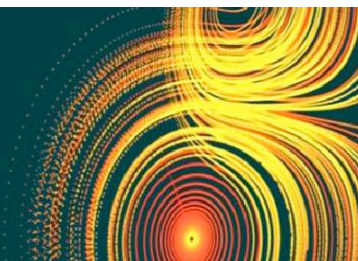
**I Simpósio Nacional sobre  
Epistemologia Qualitativa e  
Subjetividade**

**Organizadores:**

Maria Carmen Tacca – UnB  
Roberto Valdés Puentes - UFU



**I Simpósio Nacional sobre  
Epistemologia Qualitativa  
e Subjetividade**



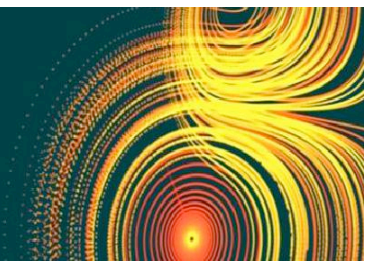
**Anais**

**I Simpósio Nacional sobre  
Epistemologia Qualitativa e  
Subjetividade**

**Programação, Resumos e Trabalhos Completos**



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## COLEÇÃO

Biblioteca Psicopedagógica e Didática

## EDITORIA

EDUFU

## DIREÇÃO

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi

Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino

## CONSELHO EDITORIAL

Prof. Ms. Achilles Delari Junior- Pesquisador Aposentado – Brasil

Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile

Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Prof. Dr. Antonio Bolívar Gotia – Universidad de Granada – Espanha

Profa. Dra. Cláudia Souza – ESEBA – Brasil

Profa. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Profa. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil

Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil

Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília – Brasil

Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil

Profa. Dra. Liudmila Guseva – Universidade Técnica Estadual Magnitogorsk – Rússia

Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da Integração Latino-americana – Brasil

Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla – México

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos – Brasil

Profa. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil

Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba

Prof. Dr. Pascual Valdés Rodríguez – Universidad Central Marta Abreu, Santa Clara – Cuba

Profa. Dra. Patrícia Lopes Jorge Franco – Universidade Estadual de Minas Gerais – Brasil

Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti Spiritus – Cuba

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil

Prof. Dr. Serigne Ababacar Cisse Ba – Universidade Federal de Goiás – Brasil Profa. Dra. Silvia Ester

Orrú – Universidade Federal de Alfenas – Brasil

Profa. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil P

rofa. Dra. Waleska Dayse Sousa – Universidade de Uberaba – Brasil Prof. Dr. Wender Faleiro –

Universidade Federal de Goiás – Brasil

Profa. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla – México

Série I – Ensino Desenvolvidor Coordenação: Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi Prof. Dr.

Roberto Valdés Puentes

## SÉRIE III – ANAIS DE EVENTOS

### Coordenação:

Profa. Dr. Roberto Valdés Puentes

Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi

## VOLUME 1 - I SIMPÓSIO NACIONAL DE EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E TEORIA DA SUBJETIVIDADE

### Organizadores:

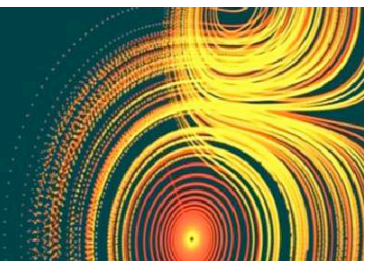
Maria Carmen Tacca

Roberto Valdés Puentes





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## Coordenação Geral do Evento

Fernando L. González Rey  
Albertina Mitjans Martínez  
Luciana de Oliveira Campolina  
Roberto Valdés Puentes

## Comissão Organizadora Local

Maristela Rossato (Universidade de Brasília) (Coordenadora)  
Andressa Martins do Carmo de Oliveira (Universidade de Brasília)  
Laura Rojas Vidaurreta (Universidade de Brasília)  
Mariana Oliveira dos Santos (Universidade de Brasília)  
Marília dos Santos Bezerra (Universidade de Brasília)  
Raissa Silva Paulino (Universidade de Brasília)  
Roberta Assunção (Universidade de Brasília)  
Telma Oliveira Cerutti Schmidt (Universidade de Brasília)  
Thamiris Mara de Melo Caixeta (Centro Universitário de Brasília)

## Apoio Interinstitucional

Alexandra Ayach Anache (Universidade Federal de Mato Grosso)  
Ana Mercês Bahia Bock (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)  
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (Universidade Federal de Piauí)  
Andrea Maturano Longarezi (Universidade Federal de Uberlândia)  
Cristina Massot Madeira Coelho (Universidade de Brasília)  
Daniel Magalhães Goulart (Centro Universitário de Brasília)  
Eduardo Gonçalves Rocha (Universidade Federal de Goiânia)  
José Fernando Patiño Torres (Universidade Federal de Tocantins)  
Maria Carmen Villela Rosa Tacca (Universidade de Brasília)  
Luciana Soares Muniz (ESEBA / Universidade Federal de Uberlândia)  
Myrtes Dias da Cunha (Universidade Federal de Uberlândia)  
Patrícia Melo do Monte (Universidade Federal de Piauí)  
Rogério Zanon da Silveira (Universidade Federal de Espírito Santo)  
Valéria Deusdará Mori (Centro Universitário de Brasília)  
Vannúzia Leal Andrade Peres (Pontifícia Universidade Católica de Goiás)

## Comissão Técnico-Científica

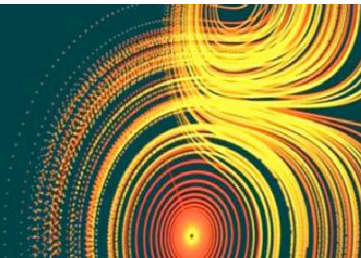
Maria Carmen Villela Rosa Tacca (Universidade de Brasília)(Coordenadora)  
Albertina Mitjans Martínez (Universidade de Brasília)  
Cristina Massot Madeira Coelho (Universidade de Brasília)  
Daniel Magalhães Goulart (Centro Universitário de Brasília)  
Eduardo Gonçalves Rocha (Universidade Federal de Goiânia)  
José Fernando Patiño Torres (Universidade Federal de Tocantins)  
Luciana de Oliveira Campolina  
Vannúzia Leal Andrade Peres (Pontifícia Universidade Católica de Goiás)  
Valéria Deusdará Mori (Centro Universitário de Brasília)

## Ilustração e Diagramação

Guilherme Belafronte Prado – UFU  
Roberto Valdés Puentes - UFU



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da  
UFU, MG, Brasil.

---

S612a Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade (1. : 2017 :  
Brasília, DF)

Anais [do] I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e  
Subjetividade [recurso eletrônico] : programação, resumos e trabalhos  
completos, 21, 22 e 23 de setembro 2017 em Brasília DF / Apoiadores: Centro  
Universitário de Brasília – Uniceub, Universidade Federal de Uberlândia,  
organização Roberto Valdés Puentes, Maria Carmen Tacca. - Uberlândia :  
EDUFU, 2017.

1 recurso eletrônico (Coleção Biblioteca psicopedagógica e didática. Série  
Anais de congressos ; v. 3)

Disponível: <https://simposiosubjetivid.wixsite.com/subjetividade2017> ISBN:  
**XXXXX** (online)

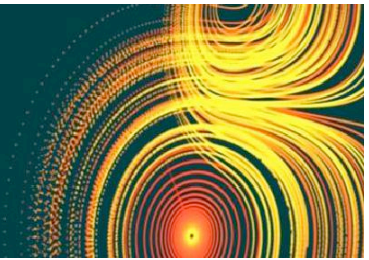
1. Psicopedagogia – Congressos. 2. Subjetividade - Congressos. 3. Pesquisa  
qualitativa - Congressos. 4. Pesquisa educacional. I. Valdés Puentes, Roberto.  
II. Tacca, Maria Carmen Vilela Rosa, I. Universidade Federal de Uberlândia.  
III. Centro Universitário de Brasília. VI. Título.

CDU: 37.015.3

---



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## PROGRAMAÇÃO

### 21 de setembro

#### Manhã

8h às 9h – Credenciamento

9h30min - Abertura

9h às 12h – Conferência: “Epistemologia Qualitativa Subjetividade”

Local: Auditório 3

Palestrante:

Fernando L. González Rey (UniCEUB/UnB)

#### Tarde

14h às 17h – Mesa Redonda: “Subjetividade e Saúde”

Local: Auditório 3

#### Participantes:

Marlene Rozek (PUC-RS) - Debatedora

Daniel Magalhães Goulart (UniCEUB) - Palestrante

Valéria Deusdará Mori (UniCEUB) - Palestrante

Vannúzia Leal Andrade Peres (PUC-GO) - Palestrante

17h30min – Lançamento dos livros:

1) Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método.

2) Subjetividad, Cultura e Investigación Cualitativa: Los antecedentes desde la personalidad y el método clínico.

### 22 de setembro

#### Manhã

9h às 12h – Mesa Redonda: “Epistemologia Qualitativa e Metodologia” Construtivo-Interpretativa

Local: Auditório 3

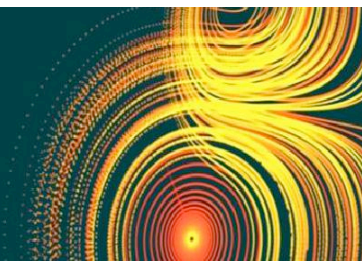
#### Participantes:

Ana Mercês Bahia Bock (PUC-SP) - Debatedora

Albertina Mitjás Martínez (UnB) - Palestrante



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Fernando L. González Rey (UniCEUB/UnB) - Palestrante

Maristela Rossato (UnB) - Palestrante

## Tarde

14h às 17h – Mesa Redonda: “Subjetividade e Educação”

Local: Auditório 3

### **Participantes:**

Roberto Valdés Puentes (UFU) - Debatedor

Cristina Massot Madeira Coelho (UnB) - Palestrante

Luciana de Oliveira Campolina (UniCEUB) - Palestrante

Maria Carmen Villela Rosa Tacca (UnB) - Palestrante

## 23 de setembro

### Manhã

8h às 9h – Sessão de Pôsteres

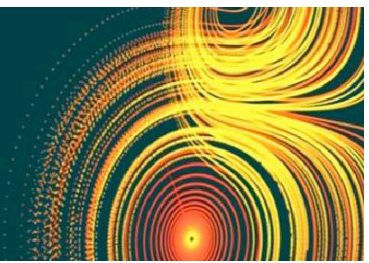
9h às 12h – Grupos de Discussão Temática

12h15min às 14h – Plenária de Encerramento das Discussões

Local: Auditório



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## SUMÁRIO

Apresentação ..... 10 a 13

### Parte I – Resumos

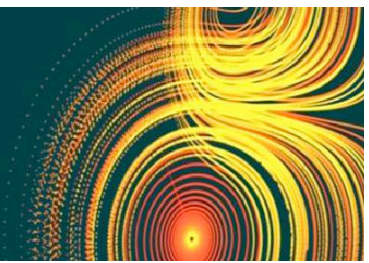
Área Temática 1: Psicologia Soviética, Marxismo e Teoria da Subjetividade.....	15 a 22
Área Temática 2: Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa.....	23 a 36
Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar.....	37 a 76
Área Temática 4: Trabalho pedagógico e Subjetividade .....	77 a 103
Área Temática 5: Formação e Atuação de Professores e outros Profissionais na Perspectiva da Subjetividade .....	104 a 119
Área Temática 6: Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação .....	120 a 135
Área Temática 7: Subjetividade, a Questão do Diagnóstico e Psicoterapia .....	136 a 147
Área Temática 8: Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa .....	148 a 175

### Parte II – Trabalhos Completos

Área Temática 1: Psicologia Soviética, Marxismo e Teoria da Subjetividade.....	176 a 188
Área Temática 2: Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa.....	189 a 240
Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar.....	241 a 305
Área Temática 4: Trabalho pedagógico e Subjetividade .....	306 a 434
Área Temática 5: Formação e Atuação de Professores e outros Profissionais na Perspectiva da Subjetividade .....	435 a 461
Área Temática 6: Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação .....	462 a 513
Área Temática 8: Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa .....	514 a 525



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## Apresentação

Com o lançamento simultâneo em Cuba e Brasil, do livro *Epistemología Cualitativa y Subjetividad* (1997), do psicólogo, professor e pesquisador cubano radicado no Brasil, Fernando L. González Rey, estabeleceram-se as teses principais do que rapidamente passaria a ser uma das teorias mais fecundas e originais no campo da tradição cultural-histórica. Em 2017 completam-se 20 anos dessa importante acontecimento.

O I Simpósio Nacional de *Epistemologia Qualitativa e Subjetividade*, realizado nos dias 21, 22 e 23 de setembro de 2017, no Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, teve como propósito comemorar essas duas décadas de intenso trabalho no desenvolvimento da proposta teórica, epistemológica e metodológica elaborada pelo professor Fernando L. González Rey e seus seguidores, bem como estabelecer uma discussão sobre o estado atual das pesquisas no campo da Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade.

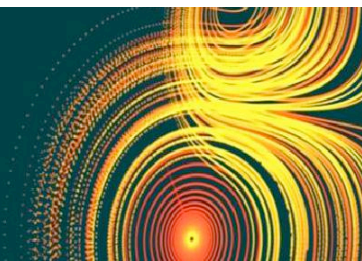
O evento contou com o apoio do Grupo de Pesquisa *Psicologia e Saúde* do Mestrado em Psicologia do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, de grupos de pesquisa da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - UnB, do Grupo de *Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente* – GEPEDI da Universidade Federal de Uberlândia, dos Grupos *Estudo da Subjetividade na Educação e na Saúde e Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano* do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e do Grupo *Subjetividade, Ensino e Aprendizagem* da ANPEPP.

Os objetivos fundamentais desse primeiro evento foram: 1) promover o debate sobre os princípios e conceitos da Epistemologia Qualitativa e da Teoria da Subjetividade, assim como seus desdobramentos para a produção de conhecimentos nas áreas das Ciências Sociais e da Saúde; 2) fomentar o intercâmbio científico em torno de temáticas que estão sendo pesquisadas a partir da Epistemologia Qualitativa e da Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural; 3) fomentar e consolidar redes de comunicação de grupos de pesquisa nacionais e internacionais que estão desenvolvendo estudos nessa perspectiva, fortalecendo a interdisciplinaridade e incentivando a





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



formação de novas redes interinstitucionais.

A acolhida não poderia ter sido melhor, pois nessa primeira edição se contou com mais de 250 inscritos de diferentes cidades e regiões do Brasil, contando com em representação dos numerosos grupos de pesquisa afins à temática, demais pesquisadores em Educação, Psicologia e Ciências Sociais e da Saúde em geral, assim como profissionais e estudantes interessados nos Temas de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade na perspectiva histórico-cultural. Participaram também do evento pesquisadores cubanos residentes no país ou cursando estudos de pós-graduação na área de educação; professores das Universidades Nacionais do Altiplano Puno e de San Agustín, no Peru; e docentes da Universidade de San Buenaventura, Colômbia.

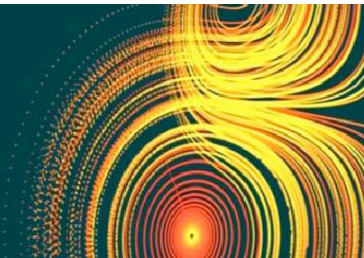
O I Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade adotou um formato diferenciado em relação à maioria dos eventos que visam a socialização de trabalhos científicos na atualidade. Nessa perspectiva, a ideia foi congregiar pessoas interessadas em discutir o valor e o alcance da Epistemologia Qualitativa e da Teoria da Subjetividade na produção de conhecimento científico nas áreas das Ciências Sociais e da Saúde, assim como na prática profissional nesses campos.

Em tal sentido, tentou-se aprofundar nos conceitos teóricos, problematizar e valorizar as diferentes formas como eles têm sido utilizados e como se encontra, no momento atual, o desenvolvimento de um referencial em processo de difusão. De particular importância foram a Conferência de Abertura ministrada pelo Professor Dr Fernando L. González Rey, intitulada *Epistemologia Qualitativa e Subjetividade* e as Mesas Redondas organizadas em torno de três eixos temáticos: *Subjetividade e Saúde*; *Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo Interpretativa*; *Subjetividade e Educação*. Ainda, realizou-se os Grupos de Discussão Temática no terceiro dia do evento que tiveram como objetivo promover reflexões teóricas com base nas mesas redondas e trabalhos completos. Também foram apresentados os resumos e trabalhos completos aprovados no formato de Pôsteres em uma única sessão que respeitou as oito áreas temáticas contempladas no evento:

- Psicologia Soviética, Marxismo e Teoria da Subjetividade.
- Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa.
- Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar.
- Trabalho Pedagógico e Subjetividade.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



- Formação e Atuação de Professores e outros Profissionais na Perspectiva da Subjetividade.
- Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação.
- Subjetividade, a Questão do Diagnóstico e Psicoterapia.
- Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa.

Os Anais do *I Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade* reúne os 108 trabalhos aprovados pelo Comitê Técnico-Científico. O documento está organizado em duas partes. A primeira agrupa os 81 textos elaborados no formato de Resumo; a segunda os 27 Trabalhos Completos. Destaque especial deve ser dado, na parte de Resumos, ao número de textos submetidos nas áreas temáticas de *Aprendizagens, Subjetividade e Inclusão Escolar e Trabalho Pedagógico e Subjetividade*, com 28 e 15 trabalhos, respectivamente, representando mais de 50% do total nessa categoria. Na parte dos Trabalhos Completos, por sua vez, a área temática de *Trabalho Pedagógico e Subjetividade* foi a mais representativa, com 11 textos, é dizer, mais de 40% do total da categoria. Isto pode ser um indicativo da acolhida positiva que a Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade têm recebido no campo educacional.

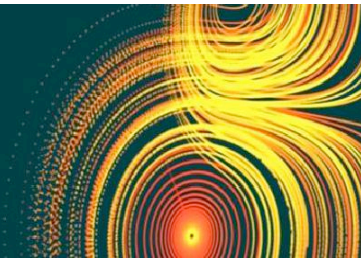
Devemos esclarecer que os trabalhos foram aceitos por cumprirem o critério fundamental de aceitação, ou seja, o vínculo com a Teoria da Subjetividade ou com a Epistemologia Qualitativa, mesmo que possa ter havido, por parte dos autores, equívocos na utilização da Epistemologia Qualitativa ou problemas conceituais em relação à Teoria da Subjetividade. A aceitação nessas circunstâncias se deu pelo fato de que um dos objetivos do evento ser também a promoção de um amplo debate sobre esses temas se constituindo, assim, em um espaço de aprendizado e desenvolvimento dos participantes. Da mesma forma, devemos indicar que os trabalhos se apresentam tal como redigidos pelos seus autores, sendo deles a responsabilidade total do que se publica nos anais, não tendo havido correção de qualquer natureza pela Comissão Científica.

O nível teórico e metodológico atingido pela Epistemologia Qualitativa e Subjetividade ao longo desses vinte anos ficou de manifesto no número de trabalhos aprovados e na qualidade dos debates estabelecidos durante o evento. Impressiona a magnitude com que a teoria de Fernando L. González Rey, sem ser uma teoria de





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

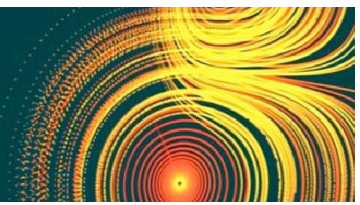


centro, tem influenciado o pensamento dos pesquisadores brasileiro, sobretudo, no âmbito da pós-graduação. Impressiona ainda mais as múltiplas maneiras criativas com que as ideias do psicólogo cubano têm alimentado a atividade científica e de pesquisas nesses anos todos e, sobretudo, o modo particular como se faz emprego dela na intervenção terapêutica, psicológica, psicopedagógica e pedagógica.

A produção dos *Anais* no formato digital e a possibilidade de disponibilizar o material por intermédio da página do evento, aumentando com isso o número de acessos aos trabalhos, eleva ainda mais o alcance desse primeiro simpósio e permite aprimorar o debate para além dos marcos físicos do mesmo. Ao mesmo tempo, permite que a Epistemologia Qualitativa e a Subjetividade passem a ser conhecidas como nunca antes.

A Organização Geral do evento, a Comissão Organizadora Local e o Comitê Científico-Técnico agradecem a confiança depositada e esperam que a leitura dos textos possa ser uma atividade científica enriquecedora.

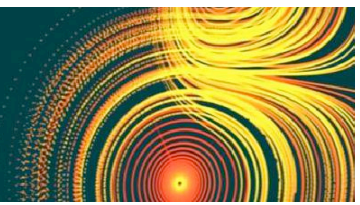
Maria Carmen Tacca - UnB  
Roberto Valdés Puentes – UFU  
Organizadores do Anais



**PARTE I – RESUMOS**



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 1:** Psicologia Soviética, Marxismo e Teoria da Subjetividade


## **SUBJETIVIDADE COMO OBJETO E FUNDAMENTO PARA UMA PSICOLOGIA COMPROMETIDA SOCIALMENTE**

Luane Neves Santos – PUC-SP  
luanepsi@yahoo.com.br

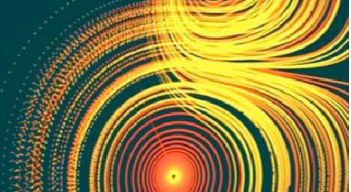
Ana Mercês Bahia Bock – PUC-SP  
anabock@gmail.com

### **Resumo**

O presente trabalho se organiza como um recorte da tese de doutorado da primeira autora, orientada pela segunda, que investiga transformações na psicologia a partir do projeto do compromisso social. A pesquisa, ainda em desenvolvimento, indica que o compromisso social remete a discussões antigas na psicologia, mas desdobra reflexões e ações que mudam de qualidade ao longo do tempo. Passa, então, da postura isolada de alguns autores e profissionais, inclusive entre os pioneiros, para ser problematizado como um papel da profissão e responsabilidade dos profissionais, pautando sua função social. Em diferentes momentos e a partir de interlocutores variados, será por vezes considerado como um tema, uma ideologia profissional e mesmo um projeto ético-político para profissão. O compromisso social constitui-se em um processo interno de crítica e revisão da categoria na busca de produzir respostas para pressões e demandas provenientes de necessidades e circunstâncias históricas na sociedade. A partir da noção de projeto, investigamos alguns campos de expressão do compromisso social na psicologia, apresentando no presente resumo um deles: a subjetividade como objeto e fundamento para uma psicologia comprometida socialmente. A discussão da subjetividade é central no projeto do compromisso social e relaciona-se com a profunda reformulação da compreensão sobre a subjetividade no campo da psicologia, anteriormente restrita ao domínio individual, muito marcada por perspectivas a-históricas e abstratas. Superando a visão tradicional e dicotômica tão arraigada neste campo, a subjetividade passa a ser compreendida numa perspectiva relacional, referida tanto aos sujeitos como às coletividades, fenômenos e espaços sociais. Reconhece-se que a subjetividade dos indivíduos é constituída na relação com o social, assim como as diversas dimensões do social portam elementos de subjetividade. A teoria da subjetividade proposta por Fernando L. González Rey e a categoria “dimensão subjetiva dos fenômenos sociais”



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

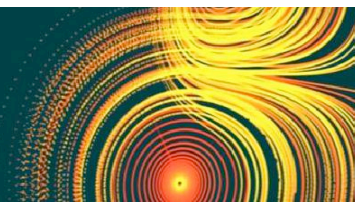


oriunda da psicologia sócio-histórica são exemplos de expressões dessa mudança. Ambas consideram a historicidade e articula a subjetividade dos sujeitos ao campo do coletivo, dos espaços sociais e das relações, também constituídos de subjetividade. A subjetividade firma-se como um objeto para uma psicologia comprometida com o social, sobre o qual se desenvolvem práticas e saberes que buscam articular sujeitos e coletividades. Constituí-se, ao mesmo tempo, em um fundamento para o compromisso social, pois é justamente a reformulação teórica e epistemológica sobre a subjetividade, articulando-a ao campo do social, que constrói um dos argumentos para que pautas, anteriormente concebidas como “sociais” ou associadas ao campo do exercício cidadão, a exemplo da defesa da democracia e dos direitos humanos, passem a fazer parte das responsabilidades da profissão, resguardando as especificidades e potencialidades da ação profissional. Aquilo que atribuímos como função do psicólogo tem estreita relação com as concepções sobre esta ciência e profissão, seu objeto, suas bases teóricas, suas técnicas. A proposta é que com a sua competência técnica, os psicólogos contribuam para as necessidades de todos e todas, não apenas de alguns, que essa atuação profissional considere a realidade social, buscando transformá-la; e não que essa contribuição seja vista como algo que extrapola a competência técnica dos profissionais.

**Palavras-chave:** Subjetividade; História da psicologia; Compromisso social.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 1:** Psicologia Soviética, Marxismo e Teoria da Subjetividade


## **TEORIA DA SUBJETIVIDADE, (DE)COLONIALIDADE E PERSPECTIVA NEGRA**

Daniel Vitor de Castro  
Universidade de Brasília  
danielvitorcastro@hotmail.com

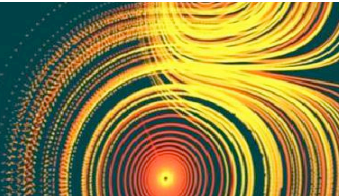
Matheus Asmassallan de Souza Ferreira  
Universidade de Brasília  
masmassallan@gmail.com

### **Resumo**

Este estudo tem como objetivo discutir as contribuições da Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade Histórico-Cultural, postuladas por González Rey (1997, 2005), nos desafios do fazer-pesquisa acerca dos sujeitos racializados (logo, desumanizados) a partir da perspectiva decolonial iniciada por Frantz Fanon, elaborada por Walter Wignolo, e historicamente trabalhada pelo pensamento negro. Discutir acerca das questões étnico-raciais em países periféricos é algo que envolve uma série de complexidades e controvérsias, em que o fenômeno do racismo está em um paradigma complexo em decorrência das suas causas histórico-culturais-estruturais e consequências na construção do conhecimento e vida dos sujeitos negros. Congruente ao método construtivo-interpretativo, apoiado na Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005), que concebe a produção de conhecimento enquanto processo construtivo-interpretativo, dialógico e singular. Assim, foi necessário pensar e construir novas formas de investigação que contemplassem e oportunizassem visibilidade teórica às dinâmicas subjetivas, neste caso, da população negra diásporica. Para tanto, é feita uma reflexão acerca dos desafios enfrentados por pesquisadores que buscam superar o eurocentrismo e epistemicídio moderno colonial (colonialidade do saber e racismo epistêmico) na construção de conhecimento de fronteira a partir da experiência negra colonizada e seus processos de resistência coletiva (material, epistêmica e ontológica). Neste sentido, vemos que conceitos de subjetividade social e individual, entendidas como dialeticamente constituintes e constituídas, são facilitados pelas trajetórias-outras dos sujeitos colonizados e racializados. O colonialismo de outrora e a colonialidade que ainda vige produziu e produz sentidos subjetivos e processos de subjetivação que integram aspectos constitutivos da subjetividade do sujeito colonizado. Nos debruçaremos sobre a categoria colonialidade, com foco na colonialidade do ser, dimensão comumente desprezada. Neste



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

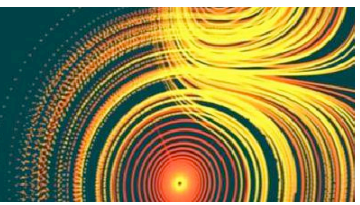


sentido, nos preocupamos aqui, como o conhecimento europeu foi e é construído sobre o “Outro” colonizado e constitui um dispositivo de poder para manter a dominação através de sua inferiorização e negação difundida em escolas, livros, literatura, periódicos e academias, os quais educam dominadores e dominados. O projeto decolonial nas ciências representa compromisso ético de transformação dos espaços institucionais e não-institucionais desde os saberes e práticas dos “condenados da terra”, o Outro, a zona do não-ser da modernidade colonial. Propomos, então, um giro decolonial da subjetividade que tenha a humanização do sujeito colonizado como práxis. Este sujeito, ora desumanizado pela racialização, coletivamente e em movimento, produz a si mesmo nos processos de resistência e (re)existência, reivindicando formas de compreender a realidade e produzir a vida que são expressamente polarizadas com as que lhe foram impostas pela modernidade colonial.

**Palavras-chave:** Epistemologia qualitativa; Colonialidade; Racismo.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 1:** Psicologia Soviética, Marxismo e Teoria da Subjetividade

## **SUBJETIVIDADE DESDE UM ESPECTRO HISTÓRICO-CULTURAL: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS**

Carolina Torres Oliveira  
Universidade de Brasília  
carol.profa@gmail.com

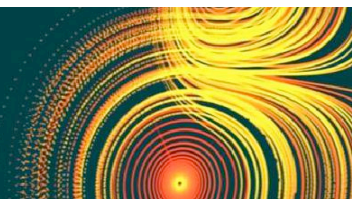
### **Resumo**

O artigo científico orientador deste escopo propõe pensar a educação escolar ancorando estudos sobre o social, a cultura e a subjetividade dentro da Teoria Histórico-Cultural, que tem as produções de Lev Semenovitch Vigotsky em seus fundamentos teóricos. São destacadas concepções, aproximações, distanciamentos e explanados momentos de reflexões de processos educativos com base em obras desse teórico e de alguns dos que se apropriaram de sua abordagem, gerando profícuas contribuições - a exemplo de Leontiev -, além de evidenciar a Teoria da Subjetividade elaborada pelo psicólogo cubano González Rey, ancorada nessa abordagem como um de seus fundamentos. Vigotsky (1998), Leontiev (1984) e Luria (1986) explicaram o psiquismo humano estudando as funções psíquicas superiores, como atenção, memória, pensamento, linguagem, consciência, dentre outras, tendo como princípio orientador a raiz social dos processos psíquicos. Eles defenderam que o psiquismo tem uma gênese social, desenvolve-se e transforma-se no decorrer da história da sociedade humana conforme as relações sociais, históricas e culturais que delas derivaram. Nesta direção de análise, Vigotsky (1995) atribuiu grande importância ao domínio da cultura no processo de desenvolvimento psicológico. Por isso, inclinou-se para o estudo das relações entre cultura e desenvolvimento, trazendo, com isso, inúmeras contribuições para o campo pedagógico. O advento dessa psicologia trouxe um novo entendimento da constituição do ser, no qual o social passa a ser valorizado. Além disso, ela permite pensar a cultura como algo que foi, continua e será criado ao longo da história. Então, o ser humano aprende com a experiência dos que o antecederam e utiliza a cultura acumulada no seu momento atual e para as gerações vindouras. Assim ele se constitui do que apropria, mas também reelabora no decorrer de sua vida. Dentre os desdobramentos desses pressupostos para a compreensão da especificidade do psicológico e seus processos de constituição, está a subjetividade. Vigotsky não discute a subjetividade em suas obras, entretanto outros autores propuseram-se a discuti-la tendo em vista os estudos vigotskyanos. Mesmo não sendo um desdobramento direto, nesta abordagem





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



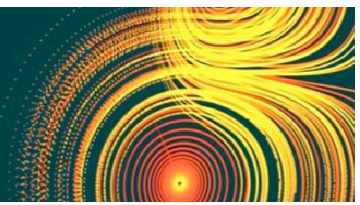
está a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (1997, 2005, 2007, 2012). Para o referido teórico, a subjetividade é representada nos trabalhos de Vigotsky quando ele se refere à psique como sistema complexo e em constante desenvolvimento, caracterizando-se por formações complexas de sentido que não têm uma natureza universal. Ela só aparece de forma explícita nos trabalhos de Rubinstein (GONZÁLEZ REY, 2005). Entendo que uma compreensão aprimorada de aspectos como o social, a cultura e a subjetividade no espectro da Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para o desenvolvimento epistemológico de processos educativos, além da construção de um espaço escolar de constituição cultural de indivíduos que se expressem como sujeitos nos termos da Teoria da Subjetividade de González Rey. Portanto, no trabalho científico arquitetado, são tecidos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, dando enfoque ao social e à cultura; articulações (aproximações e distanciamentos) da Teoria da Subjetividade e; algumas ressonâncias na educação escolar.

**Palavras-chave:** Psicologia Soviética; Teoria Histórico-Cultural; Teoria da Subjetividade.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 2:** Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa


## **EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E O MÉTODO CONSTRUTIVO- INTERPRETATIVO: A PESQUISA EM SUA EXPRESSÃO SOCIAL, CULTURAL E HISTÓRICA**

Andressa Martins do Carmo de Oliveira  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação  
Universidade de Brasília  
andmartins18@hotmail.com

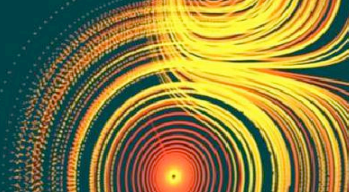
Jorge Robinson Samuells  
Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação  
Universidade de Brasília  
robinsonpupito@gmail.com

### **Resumo**

Modelos experimentais e estudos homogêneos de base empírica marcaram, desde o início do século XX, grande parte das produções científicas no âmbito da Psicologia. Com o intuito de avançar em relação à compreensão dos fenômenos humanos em sua dimensão social, cultural e histórica nas pesquisas na Psicologia, é que este trabalho objetiva apresentar algumas das contribuições da Epistemologia Qualitativa, que se apoia no Método Construtivo-Interpretativo. Primeiramente, o surgimento dessa epistemologia se deu mediante a necessidade de um aporte metodológico diferenciado que favorecesse o conhecimento profundo do objeto em estudo, de modo a abarcar suas especificidades e complexidade, possibilitando estudar a subjetividade como sistema mediante atribuições das categorias propostas pela Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica de González Rey (1997, 2002, 2003, 2005). Da mesma forma, sua origem se relaciona à importância que foi conferida à geração de novos campos epistemológicos na pesquisa qualitativa que possibilitassem estudar os fenômenos humanos sob a ótica das produções subjetivas da pessoa, em que o individual e o social são parte de um mesmo processo. Este marco epistemológico e metodológico se diferencia das formas mais tradicionais de pesquisa, sobretudo em relação aos seguintes aspectos: o valor que atribui à teoria, possibilitando sua confrontação no momento da pesquisa em campo; o modo como são construídas e interpretadas as informações no curso da pesquisa, em que, acima de tudo, é proposta a relação dialógica como fonte de informação central nesse processo; o papel ativo do pesquisador e participante; além da legitimação do singular como conhecimento científico,



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

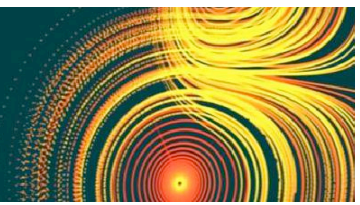


considerando o modelo teórico que vai sendo arquitetado por elementos que emergem nas expressões do pesquisado. Nesse entendimento, portanto, a legitimação das informações não está no instrumento pensado previamente em relação ao momento do campo, mas nas relações que são construídas no andamento da pesquisa. Ademais, o caráter parcial e histórico da produção do conhecimento é compreendido pela possibilidade de surgirem elementos que venham a contestar ou a refutar o que já foi produzido em um determinado momento da história, que poderá ser constantemente revisado, discutido e desenvolvido para representar uma dada realidade. Por assim dizer, nessa perspectiva, concebe-se a possibilidade de serem geradas inteligibilidades sobre o fenômeno estudado, não esgotando novas hipóteses a seu respeito. Por fim, considerando o exposto, este trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão teórica sobre algumas das contribuições heurísticas deste marco epistemológico metodológico que, em sua conjuntura, compreende a pesquisa em sua expressão social, cultural e histórica. Nesse sentido, distancia-se das pesquisas empíricas tradicionais e das propostas indutivas que, por vezes, caracterizam diferentes estudos nas ciências humanas e, especialmente, na Psicologia.

**Palavras-chave:** Epistemologia qualitativa; Pesquisa; Subjetividade.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 2:** Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação

## **EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E SUBJETIVIDADE: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA NO CONTEXTO DA CLÍNICA DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA**

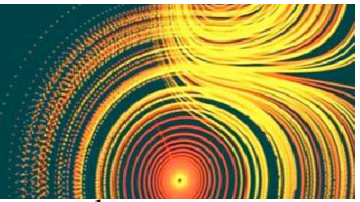
Thamiris Caixeta – UniCeub  
thamirismara@hotmail.com

### **Resumo**

Estudos referentes ao uso de substâncias psicoativas são frequentemente abordados na atualidade, devido ao caráter epidemiológico do tema. Diante disso, percebe-se a necessidade de criação de novos modelos de inteligibilidade sobre o mesmo, de modo a compreender o dependente químico em sua inerente complexidade, tanto em âmbito social, quanto individual. Assim, para refletir sobre a gênese e a manutenção do uso abusivo de substâncias psicoativas, bem como sobre a prevenção ao uso e os métodos de educação em saúde inseridos nas medidas de proteção social, torna-se necessário fazer uso de um aporte teórico-metodológico que seja capaz de considerar os múltiplos fatores envolvidos no fenômeno. Partindo disso, o presente trabalho utiliza a Teoria da Subjetividade – de González Rey (2011) - para inteirar-se acerca das questões da subjetividade no contexto da dependência química, abrindo novos caminhos teóricos e metodológicos para a possibilidade de reconhecer o dependente químico enquanto sujeito. Ao trazer à tona essa nova visão sobre as toxicomanias, torna-se possível refletir para além dos estigmas sociais apresentados pelos discursos hegemônicos dominantes sobre o tema. No presente trabalho, foi realizado um estudo de caso, baseado na produção do conhecimento dentro do processo de construção da informação, que se pauta na valorização do singular e do dialógico. Foi utilizado o método construtivo-interpretativo, baseado na Epistemologia Qualitativa (1997, 2005, 2012), ambos fundamentados por González Rey. A pesquisa foi realizada com um participante do sexo masculino, de 47 anos, cuja dependência química se estendeu por mais de 25 anos. Após passar por muitas internações em clínicas de recuperação e comunidades terapêuticas, Valter (nome fictício dado ao participante para preservar a sua identidade) retornou ao âmbito familiar e buscava sua reinserção social e profissional. Durante a realização da pesquisa, percebeu-se a necessidade de refletir sobre os recursos subjetivos utilizados pelo participante para lidar com seus conflitos e dificuldades. Foram utilizados como instrumentos a dinâmica conversacional e o complemento de frases



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

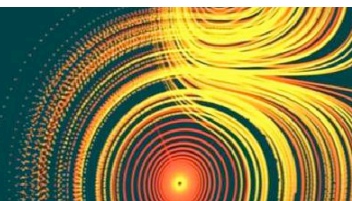


para estimular a expressão do participante da pesquisa. Ao final deste trabalho, percebeu-se a necessidade de elaboração e implementação de uma proposta terapêutico – educativa que se apóie na criação de novas formas de inserção social voltada para usuários de substâncias psicoativas, dentro do contexto da clínica da dependência química.

**Palavras-chave:** Dependência química; Subjetividade, Saúde.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Área Temática 2: Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa

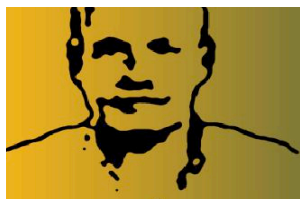
## O SENTIDO SUBJETIVO DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL

Karina Junqueira de Menezes Loiacono  
Universidade Federal do Paraná  
karinajmenezes@yahoo.com.br

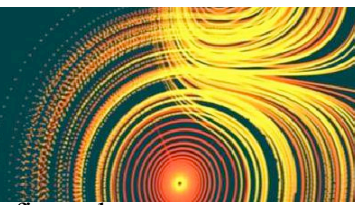
Norma da Luz Ferrarini-  
Universidade Federal do Paraná  
normadaluzf@gmail.com

### Resumo

A participação política tem sido muito discutida atualmente em função da situação econômica e governamental do país. Pesquisas mostram que no Brasil esta participação tem se restringido a momentos de crise ou se localizado somente no pleito eleitoral. Haja vista este contexto de baixa participação política esta pesquisa buscou investigar os sentidos subjetivos da participação política para quatro estudantes vinculados ao movimento estudantil através de um Centro Acadêmico de uma universidade brasileira. Este público foi escolhido, pois se sabe que o engajamento em movimentos sociais possibilita uma forma de participação política constante e dentre estes movimentos, o estudantil destacou-se na história política do Brasil. Sendo assim, partiu-se de uma retomada histórica sobre participação política com base em autores marxistas, das Ciências Políticas e da Psicologia Histórico-Cultural a fim de entender como a política tornou-se institucionalizada nos partidos políticos e nos governos. Posteriormente adentrou-se na concepção de política de Hannah Arendt como referencial conceitual para a temática. E elegeu-se como base epistemológica para a investigação da produção de sentidos subjetivos a Epistemologia Qualitativa de Fernando L. González Rey que visa o estudo da subjetividade. Sendo assim, foram realizados três encontros em grupo os quais possibilitaram o desenvolvimento de um espaço conversacional onde os sentidos subjetivos puderam ser produzidos. Estes encontros foram baseados em perguntas disparadoras, por atividades como a construção de um cartaz apresentando o centro acadêmico e a discussão sobre um documentário sobre o movimento estudantil no Brasil, assim como também foram utilizados instrumentos individuais como o complemento de frases e a confecção de uma carta. A partir dessas informações pode-se perceber que os sentidos subjetivos da participação política para os participantes são: (i) participação política vivida como um processo que promove transformação pessoal que favorece saltos qualitativos



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



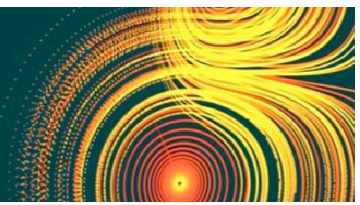
nas reflexões e na forma de lidar com a realidade; (ii) participação política configurada como escolha e não obrigação; (iii) os elementos da subjetividade social, como os autores marxistas e da Psicologia Histórico-Cultural, um projeto de sociedade socialista ou comunista, os valores e crenças familiares, a imagem idealizada do militante, ganham contornos diferenciados nas subjetividades individuais e guiam a produção desses sentidos subjetivos; (iv) participação política tornou-se uma configuração permanente de sentidos, assim fazem a leitura de todas as situações de sua vida e da sociedade através dessa configuração; (v) os conhecimentos teóricos transmitidos na universidade demonstraram ter papel essencial na postura ativa das participantes; (vi) a construção de um novo projeto de sociedade motiva e gera um movimento constante de engajaram-se cada vez mais; (vii) e conseguem reconhecer que o processo de transformação social é lento, mas sabem contemplar os ganhos parciais que motivam a participação. Conclui-se que apesar do caráter único e singular dos sentidos subjetivos da participação política para os participantes, há elementos comuns que mostram similaridades e que são apresentados por todos os participantes ainda que se expressem de diferentes formas. Estes sentidos podem ser um primeiro passo para se pensar nas ideias, emoções e vivências que poderiam contribuir para maior participação política no país.

**Palavras-chave:** participação política; movimento estudantil; sentidos subjetivos.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 2:** Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa

## **O DIAGNÓSTICO NO ESPAÇO ESCOLAR - OUTRAS POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS**

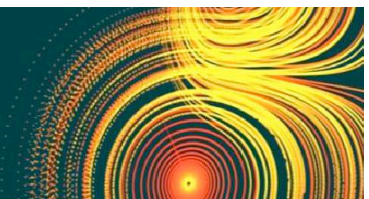
Kátia Regina do Carmo Pereira  
Universidade de Brasília  
katiaregina.dcp@gmail.com

### **Resumo**

A presença do diagnóstico médico e psicológico no espaço escolar tem se tornado cada vez mais comum, muito em função de uma concepção equivocada de educação inclusiva – a qual tem sido entendida, amplamente, como um processo de atendimento a estudantes com alguma deficiência ou transtorno funcional, implicando na necessidade de se ter um diagnóstico que comprove essa condição. Esse quadro, contudo, é resultante de uma base biopatologizante e excludente na qual a educação, de modo geral, ainda se encontra ancorada. Olhar para esse cenário, entretanto, a partir das novas concepções introduzidas pela perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, nos instiga a pensar e investigar caminhos diferentes para a compreensão do diagnóstico dentro das instituições de ensino. Para isso nos aproximamos de uma escola pública do Distrito Federal que possui o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) – serviço realizado por uma equipe composta por um pedagogo e um psicólogo, com o propósito maior de promover a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o processo investigativo tem como objetivo compreender o movimento de ressignificação do diagnóstico no espaço escolar a partir da instauração de um ambiente intencionalmente relacional, dialógico e colaborativo entre professores e SEAA e suas implicações na ação pedagógica. Para realizar essa pesquisa optamos por nos apoiar na Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2002, 2005, 2014). Embora essa proposição epistemológica surja no cenário da Psicologia, a mesma traz elementos importantes para a reflexão em espaços sociais constitutivamente complexos, como no caso, a escola. Tal escolha aqui se justifica, então, pelos princípios que de forma intrínseca e articulada sustentam o modelo metodológico construído, sendo eles: 1) a defesa do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento – o conhecimento é tido como uma produção humana e não mera apropriação linear da realidade; 2) a legitimação do singular como fonte de conhecimento científico; e 3) a compreensão da pesquisa como um processo dialógico. Essa opção epistemológica tem se mostrado coerente e significativa para



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



o desenvolvimento deste projeto investigativo por permitir um entendimento maior tanto do espaço quanto dos sujeitos que tentam imprimir uma significação diferenciada para o diagnóstico médico/psicológico no ambiente educacional, pois possibilita o envolvimento dos sujeitos (pesquisador e colaboradores) no processo de maneira reflexiva, abrindo, assim, novas zonas de inteligibilidade sobre a temática investigada. Utilizamos como instrumento, até então, técnicas de observação, dinâmicas conversacionais, análise documental. Mesmo com a pesquisa ainda em processo, a análise de alguns indicadores nos permite concluir que a promoção de um espaço relacional-dialógico e colaborativo entre os profissionais da educação abre possibilidade de ressignificação do diagnóstico, convertendo-o em mais um elemento dinâmico de informação sobre o estudante, favorecendo uma ação pedagógica mais eficiente, voltada para atender a singularidade do aluno.

**Palavras-chave:** Escola; Diagnóstico; Pesquisa.





Área Temática 2: Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa

## LÓGICA CONFIGURACIONAL EM TESE

Alice Marques

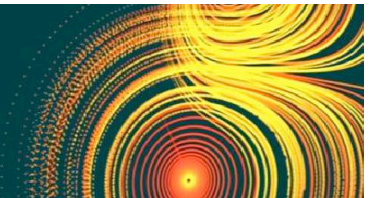
Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília  
alicemarques.alice@gmail.com

### Resumo

A perspectiva lógico configuracional na construção da informação se caracteriza pela produção teórica do pesquisador ante um conjunto de influências, tanto teórico-epistemológicas, quanto de suas próprias ideias, igual e devidamente teóricas. Trata-se de uma condução científica interpretativa, criativa e autoral do pesquisador a respeito de seu objeto de estudo e que resulta em um produto, da mesma forma, científico, criativo e autoral. Neste entendimento, idealizei na tese *Eu Músico: Configurações Subjetivas a Duas ou Tres Vozes* uma seção – denominada *Seção Construtivo-Interpretativa* - a qual pontuou todo o processo desejosamente investigativo e criativo de construção da informação. Na seção, são apresentados tres capítulos: *I – Célio, Opus 1* (o estudo de caso de um baterista); *II – Violet, Opus 1* (o estudo de caso de uma violista clássica) e; *III - Configurações Subjetivas a Duas ou Tres Vozes* - diálogo teórico entre o referencial de base e minhas proposições teóricas finais. Cada um dos 2 estudos de caso foi apresentado sob a metáfora de uma obra prima musical (Opus 1) - já fazendo alusão ao aspecto idiossincrático de cada pesquisado. Os capítulos relacionaram movimentos musicais a determinadas configurações subjetivas dos instrumentistas. Para Célio - Movimento I (estabelecendo pontos de observação a respeito do músico Célio), Intermezzo (o blog de Célio), Movimento III (apontamentos sobre o artista Célio Maciel: o show, o solo, o medo, a técnica, o sucesso, a alegria de ser músico). Para Violet, os movimentos receberam nomes associados às estações do ano: *outono* (à flor da pele: a alegria, a dor), *inverno* (encadeamento configurador subjetivo musical: musicalidade, conflito, ruptura), *solo de viola* (como um canto da cigarra), primavera (renascimento: violino barroco) e verão (à flor da pele: a música na pele). O objetivo do presente trabalho é apresentar o processo de construção da informação, pautado pela *lógica configuracional*, como uma pesquisa que, invariavelmente comprometida com a sua necessária inteligibilidade, além das referências epistemo-metodológicas, resulta também das referências particulares do próprio pesquisador; música e poesia, no presente caso. A perspectiva de compreender o



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

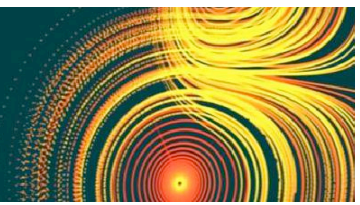


sentido da *lógica configuracional*, bem como o que a particulariza, pode significar a diferença entre a mera categorização de informações e deduções óbvias e o voo alto que o pesquisador produz no momento em que ultrapassa os significados aparentes, somando novas interpretações e inquietando-se com novas reflexões.

**Palavras-chave:** Construção da informação; Lógica configuracional; Músico.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade




**Área Temática 2:** Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa

## **A CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA SOBRE UM NÚCLEO DE SENTIDOS SUBJETIVOS DA CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA DA AÇÃO DO APRENDER**

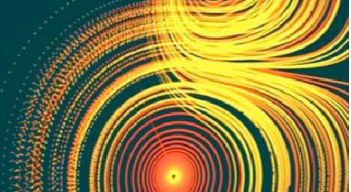
Pilar de Almeida – IESB  
pilar\_almeida@hotmail.com

### **Resumo**

Em pesquisa de doutoramento, visávamos compreender elementos da configuração subjetiva da ação do aprender em uma participante de um Projeto de Educação não formal, de divulgação científica. Estela era, então, aluna do ensino médio de uma escola pública do DF, com ótimo desempenho acadêmico, tímida e fortemente ligada a práticas religiosas e à família de baixa renda. Logo no início, no momento de apresentação e construção do cenário da pesquisa, chamou-nos atenção a relação de Estela com sua aprendizagem da língua francesa. Ao ser perguntada se tinha paixão por aprender alguma coisa, Estela responde com um enorme sorriso “Aprender francês! É o melhor momento da semana”. No decorrer do projeto, desenvolvido em cooperação com universidades francesas, tivemos a oportunidade de vê-la atuando como tradutora e mediadora das interações entre os estudantes e pesquisadores franceses e brasileiros. Com grande fluência e uma bela pronúncia, em muitos momentos, ela liderava os debates, tomando para si a palavra e promovendo participações. Observávamos em suas ações que Estela, ao falar francês, sentia-se segura e ganhava autoconfiança. Nas análises documentais, percebemos nos cadernos escolares e no diário de bordo do Projeto que, com frequência, Estela utilizava palavras em francês para organizar o conteúdo. Palavras tais como: “Questionnaire”, “Réponses”, “Pour Le cours prochain”, “Thème”, entre outras. No decorrer da pesquisa, em conversas informais, Estela nos comentava sobre músicas, filmes e livros franceses, que ouve e lê com frequência. Estela parecia ter consciência de que pouquíssimas pessoas do seu convívio social, seja na escola, seja em casa ou na igreja, possuíam tamanha fluência em uma segunda língua estrangeira tão estimada socialmente. A diferença social do “falar francês” assumia ainda uma relação com seu biotipo: sua pele clara, seus olhos verdes e seu cabelo louro platinado. Com frequência, observávamos, na escola e no projeto não formal, que ela usava uma boina na cabeça e, nos dias frios, cachecol. Por sua influência no francês, Estela ganhou, aos 15 anos, uma bolsa de estudo de um mês em Mônaco. Em seus relatos sobre a viagem, “adorou” a experiência que, no decorrer do projeto, foi sempre lembrada em dinâmicas de grupo para pontuar diferenças entre Brasil e França.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Com efeito, a partir desta experiência, Estela decidiu, como plano de vida, passar no vestibular e fazer um curso superior na França. Consideramos que a experiência de autonomia e independência vivenciadas em uma viagem ao exterior sozinha assume forte valor para Estela. Este conjunto de informações nos permitiu a construção interpretativa de que, em Estela, o conhecimento e a aprendizagem da língua francesa transcendiam a simples aprendizagem instrumental de uma segunda língua estrangeira, ganhando um significativo valor simbólico-emocional perpassado por sentidos subjetivos diversos associados a sentimentos de autoconfiança e de autoavaliação, assim como, a processos identitários, marcados por momentos de aproximações e distanciamentos aos grupos sociais dos quais conhecia e participava, sejam eles na escola, na igreja ou em seu bairro. Com efeito, as informações nos permitiram a construção de um indicador de que a língua francesa e sua aprendizagem constituíam um núcleo de sentidos subjetivos que integrava, em Estela, a configuração subjetiva da ação do aprender no contexto do projeto não-formal. Ressaltamos o valor do aporte teórico da Teoria da Subjetividade para a compreensão de processos que, na aprendizagem de uma segunda língua, transcendem os conteúdos cognitivo-linguísticos tradicionalmente abordados.

**Palavras-chave:** Aprendizagem não formal; Configuração subjetiva da ação; Epistemologia qualitativa



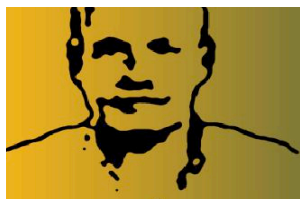
Área Temática 2: Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa

## SUJEITO DE DIREITO E SUBJETIVIDADE

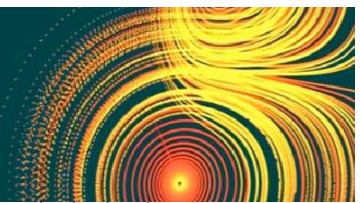
Eduardo Gonçalves Rocha  
Universidade Federal de Goiás  
eduardofdufg@yahoo.com.br

### Resumo

A teoria da subjetividade de Gonzalez Rey oferece importantes campos heurísticos para as ciências sociais, em relação aos problemas jurídicos não é diferente. Em regra, os autores do Direito, bem como seus operadores formais (juízes, promotores, advogados), possuem uma enorme dificuldade em considerar a realidade como sistema subjetivamente produzido. Como consequência, analisam o fenômeno jurídico desconsiderando sua dimensão simbólica e, em especial, emocional. Trabalham os fenômenos sociais assumindo sua dimensão instituída, desconsiderando a rede de sentidos que dá vida à realidade social e suas instituições. Como consequência, reafirmam estereótipos negligenciando a complexidade subjetiva dos fenômenos jurídicos. A pesquisa que motivou este resumo foi desenvolvida no âmbito do Programa de Doutorado em Direito da UnB. Utilizou-se da teoria da subjetividade para fazer uma análise epistêmica do Constitucionalismo, valendo-se da categoria sujeito de Direito. Uma das questões motivadoras foi compreender quem é e qual é o papel que a categoria sujeito cumpre para o Direito? Ou seja, quais são as simbolizações, emocionalidades, estereótipos que permitem a institucionalização do sujeito para o Direito? Como se pode observar, foi um estudo epistêmico, dentro da Filosofia do Direito, que utilizou-se das categorias de Gonzalez Rey como caminho para compreender o constitucionalismo sob um olhar subjetivo. Em um primeiro capítulo, foi necessário enfrentar o senso-comum que associa a subjetividade à internalidade, em oposição a uma externalidade objetiva. Apresentou-se, assim, a concepção de subjetividade de Gonzalez Rey, bem como o conjunto de categorias do autor que serviram para as análises subsequentes: personalidade, sentido subjetivo, configurações sociais. Em um segundo capítulo, procurou-se analisar alguns conceitos como cidadania, soberania, Estado demonstrando a inter-relação existente entre eles, bem como procurando apresentá-los não como instituições dadas e estereotipadas, mas



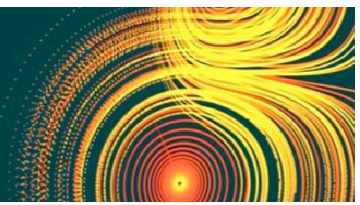
## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



como resultado de processos simbólicos e emocionais, bem como indutoras de simbologias e emocionalidades próprias. No terceiro capítulo, o estudo mirou os conceitos indivíduo e sujeito, procurando entender como surge e qual o papel da individualidade para o Direito, bem como quais as diferenças e similaridades entre as categorias indivíduo e sujeito. A teoria de Gonzalez Rey, como dito, serviu como norte, pois procurou-se compreender tanto a individualidade como o sujeito não como instituições dadas, mas sim como instituições geradas dentro de uma rede de sentidos socialmente e individualmente produzidos, cumprindo papéis específicos na teia de verdades jurídica moderna. O quarto e último capítulo utilizou-se o aporte e conclusões teóricas dos capítulos anteriores para estudar especificamente o que é e qual papel cumpre o sujeito para o Direito. Concluiu-se que o Direito moderno insere-se dentro de uma dinâmica de controle e segurança, valendo-se de uma rede de verdades individualizadoras, ou seja, apoiando-se e induzindo configurações de sentido associada à necessidade de segurança, ao medo e à individualidade. O Direito moderno individualiza para controlar, contudo, a teoria de Gonzalez Rey ajuda a compreender que o controle nunca pode ser total, pois o sentido sempre apresenta uma dimensão fugidia e singular. Dessa forma, o sujeito para o Direito cumpre um papel ambíguo em uma tentativa, sempre incompleta, de controle total do sujeito pelo Direito.

**Palavras-chave:** Sujeito de direito; Subjetividade; Constitucionalismo.





Área Temática 2: Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa

## EM BUSCA DE EMOÇÃO NA PESQUISA: POSSIBILIDADES DA EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

Liliane Canopf - UTFPR  
lilianec@utfpr.edu.br

Raquel Dorigan de Matos – UNICENTRO  
raqueldorigan@uol.com.br

Yára Lúcia Mazziotti Bulgacov-UP  
ybulgacov@gmail.com

Denise de Camargo-  
UTP  
denicamargo@gmail.com

### Resumo

Este trabalho propõe a aplicação dos princípios empírico-metodológicos da pesquisa histórico cultural, em pesquisas baseadas no processo dialógico construtivo-interpretativo de método e resultado na busca por revelar a emoção na atividade humana em condições concretas da existência e possibilitar a reflexão dos sujeitos. Objetiva recuperar as concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas bem como conceituais que orientam uma prática de pesquisa que considera tanto o sujeito pesquisador como o sujeito pesquisado. Esta mudança na prática de pesquisa supera a concepção de método como instrumento a ser aplicado para se atingir um resultado e foca o método voltado para processo de pesquisa. O resultado desta forma de pesquisar é sempre condicionado ao processo de desenvolvimento da pesquisa e passa a ser uma ferramenta que deve ser praticada, aprimorada e modificada, a partir da implicação e compreensão de todos os sujeitos envolvidos. Decorrente dessa metodologia abrem-se possibilidades para o “inesperado”, de possíveis transformações de si, tanto do sujeito pesquisador como do sujeito pesquisado, conscientes de suas práticas e capazes de ressignificar sua ação. Assim, ao falarmos de “prática”, também falamos de emoção, pois, “toda atividade humana é situada e marcada pela emoção” (Camargo & Bulgacov, 2016, p. 3). É necessário considerar as atividades humanas encarnadas nas condições reais de existência do homem, um ser ativo e historicamente constituído e mediado pelas emoções, (Rey, 2000; 2005a e b). A emoção humana definida por Vigotsky (2004) como uma vivência constituída histórica e culturalmente que integra componentes de representação (símbolos, ideias, valores, ideologias); de expressão e de manifestação corpórea

# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

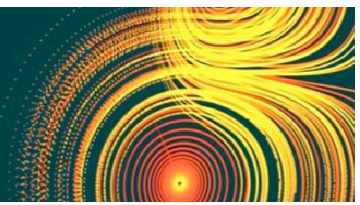
(motórico-fisiológicas) amalgamadas. Assim é a emoção que gera, que dá motivo, que é “dinamogênica” (Vygotsky, 2004, p. 16), que sustenta e dá sentido à atividade do sujeito, até mesmo quando paralisa essa atividade, emoção que é a “gênese e sustentação da atividade humana e construtora de sentido” (Camargo, 2012). De igual forma, a atividade também gera, sustenta, interrompe ou modifica a emoção. A emoção imprime sentido, marca e sustenta a atividade. A emoção imprime autoria à atividade, imprime singularidade (Rey, 2003). É a emoção que imprime a qualidade da atividade, mas a atividade também modifica a emoção. Impossível estudar a emoção separada, sem levar em conta as experiências humanas de sujeitos concretos, historicamente situados. A emoção humana deve ser compreendida a partir da configuração subjetiva de cada sujeito (Rey, 2003), elas são um registro presente na produção do sentido, uma integração do social e do biológico (Rey, 2005a). A emoção estabelece nexos e conexões com a memória, linguagem, percepção, atenção, imaginação e as outras funções psicológicas, formando um sistema funcional dinâmico, mediado pela linguagem, a partir das experiências geradas nas atividades culturais, sociais e históricas de sujeitos concretos (Vygotsky, 1932, 1999). Disto depreende-se o motivo para revelar a emoção na prática, sem ela não se consegue chegar ao sentido da atividade para o sujeito praticante, uma vez que os sentidos são “complexas combinações de emoções e processos simbólicos que estão associados a diferentes esferas e momentos da vida dos sujeitos (Rey, 2005a, p. 41).

**Palavras-chave:** Emoção; Pesquisa; Epistemologia Qualitativa.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## A SUBJETIVIDADE DO ALUNO DIAGNOSTICADO COM TRANSTORNOS PSIQUIÁTRICOS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Samantha Couto Rodrigues  
Universidade de Brasília  
samantharod@gmail.com

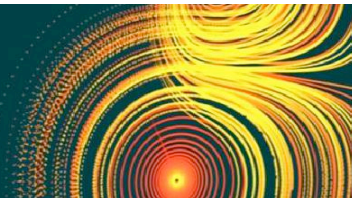
Maristela Rossato  
Universidade de Brasília  
maristelarossato@gmail.com

### Resumo

A partir dos estudos e reflexões produzidas no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília, de modo especial os estudos da Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey, e da experiência profissional da primeira autora enquanto psicóloga da Equipe Especializada na SEEDF, tem-se trabalhado num projeto de pesquisa de mestrado que busque compreender como se dá a constituição da subjetividade do aluno com transtornos psiquiátricos em relação à aprendizagem no processo de inclusão escolar. Reconhecer o aluno diagnosticado com transtornos psiquiátricos como sujeito no contexto da inclusão escolar, é compreendê-lo como indivíduo com possibilidades de ser tensionado pelo outro em suas produções subjetivas, e também de tensionar o outro, rompendo com estigmas que só evidenciam os transtornos. Neste estudo, serão participantes da pesquisa estudantes com transtornos de humor e transtornos de personalidade, com ou sem comorbidade a outras condições psiquiátricas, apresentando prejuízos relevantes no processo de ensino-aprendizagem. O interesse pela realização desta pesquisa justifica-se pelos numerosos encaminhamentos realizados por professores às Equipes de Apoio à Aprendizagem no âmbito da Secretaria de Educação do DF, visando à avaliação psicopedagógica e intervenção escolar para alunos com queixas escolares ou já diagnosticados com distúrbios graves do psiquismo. Cabe ressaltar que, na maioria dos casos, estes alunos não apresentam diagnóstico único de transtorno psiquiátrico, englobando vários diagnósticos médicos acumulados durante a vida acadêmica do aluno. O problema de pesquisa em questão surge como um desafio, haja vista que os casos de alunos com graves transtornos psíquicos dificuldades de aprendizagem constituem-se em sofrimento tanto para os estudantes que são pouco acolhidos em suas necessidades e singularidade humanas, quanto para professores e

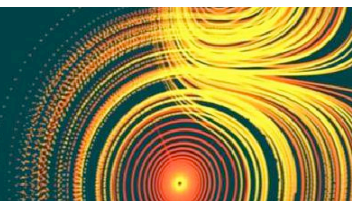


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



demais atores do contexto educacional, que demonstram pouco preparo e recursos escassos para lidar com a presença de alunos que, muitas vezes, desestruturam o ambiente escolar, mobilizando esforços pedagógicos e organizacionais, tantas vezes infrutíferos, para atender estes estudantes inclusos. A pesquisa será orientada pelos pressupostos da Epistemologia Qualitativa, por meio da metodologia construtiva-interpretativa reconhecendo a importância do processo dialógico e da legitimação do singular como possibilidade de produção do conhecimento científico. Desta forma, tendo como referência a unidade teoria-epistemologia-metodologia desenvolvida por González Rey, pretendemos pesquisar a constituição da subjetividade em relação à aprendizagem escolar no processo de inclusão, a fim de apreender o sujeito em sua singularidade, afastando-nos de uma visão patologizante da aprendizagem para dar lugar a um entendimento dos processos subjetivos relacionados ao processo de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Inclusão; Transtornos psiquiátricos.



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marlene Pereira Chaves  
Universidade de Brasília  
marlene494@gmail.com

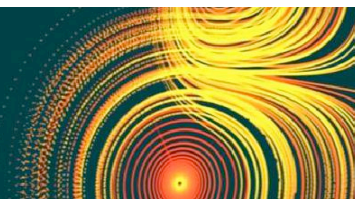
Maristela Rossato  
Universidade de Brasília  
maristelarossato@gmail.com

### Resumo

A presente pesquisa objetiva analisar como está constituída a subjetividade das crianças com necessidades educacionais especiais inseridas na educação inclusiva quanto ao processo de aprendizagem como mobilizador do desenvolvimento. A escolha do tema se justifica pela experiência profissional da primeira autora como professora e pedagoga do serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da secretaria de Educação do Distrito Federal e atualmente discente do curso de mestrado no Programa de Pós Graduação de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, tendo como ponto precursor a inquietação ao observar que estes estudantes muitas vezes não são percebidos como sujeitos de sua aprendizagem. Dessa forma, investigar como está constituída a subjetividade destas crianças no contexto escolar contribuirá para refletir sobre a singularidades de estudantes com Necessidades Especiais em seu processo de desenvolvimento, permeado pelas experiências de aprendizagem escolar. Para tanto, tomamos como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano a partir das contribuições de Lev SemionovichVigotski e em suas concepções sobre a deficiência; e no estudo da Teoria da Subjetividade de González Rey, visando reconhecer o caráter dialético e complexo da constituição e expressão do sujeito na produção de sentido subjetivo. A pesquisa é metodologicamente orientada pela Epistemologia Qualitativa, que tem seus pressupostos pautados nas relações dialógicas entre o pesquisador e participantes, enfatizando a importância da singularidade dos processos de investigação e concebendo a produção do conhecimento no processo construtivo-interpretativo. A pesquisa tem sido desenvolvida numa escola pública do Distrito Federal e a escolha dos participantes ocorrerá a partir de entrevistas com os profissionais que compõe a coletividade da escola. Tem sido utilizado instrumentos, como observação da prática pedagógica, análise documental, sistemas conversacionais gravados e apoiados em recursos

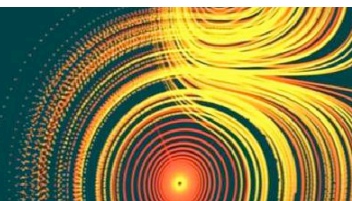


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



imagéticos, caderno de memórias, complementos de frases e observação participante ativa. A análise e a construção das informações na Epistemologia Qualitativa rompe com a lógica descritivo-indutiva e propõe a lógica configuracional que valoriza a interpretação do pesquisador diante dos indicadores e hipóteses quanto à constituição da subjetividade das crianças com Necessidades Educacionais na educação inclusiva. Considerando que a escola é um espaço de acolhimento e escuta a todos os sujeitos, onde são atendidas crianças com diversas necessidades educativas, coadunando com um ambiente de relações interpessoais e colaborativas propiciador da circulação de subjetividades individuais e sociais relacionadas às situações de fracasso e sucesso escolar, propomos uma reflexão a partir dos elementos identificados durante a pesquisa por meio de zonas de sentido produzidas e que estas possam abrir caminhos para maiores discussões sobre a subjetividade dos estudantes com necessidades especiais como sujeitos de sua aprendizagem no espaço escolar considerado imprescindível para o desenvolvimento e respeito à diversidade.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Educação inclusiva; Aprendizagem.



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão escolar


## A DIMENSÃO SUBJETIVA DA QUEIXA DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Telma S. Santana Lopes  
Instituição IP-UNB  
telsilsanlopes@gmail.com

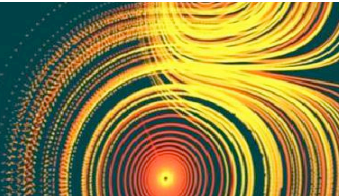
Maristela Rossato  
Instituição – UNB  
maristelarossato@gmail.com

### Resumo

Compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem no que se refere à queixa de dificuldades de aprendizagem escolar exige estudos, reflexões, mudanças de concepções e de análise acerca de aspectos singulares que perpassam o desenvolvimento humano, não se restringindo a aspectos biológicos, mas, ao contrário, reconhecendo os mesmos em contextos diversos, tendo como base os processos relacionais que favorecem a constituição do sujeito. Nas escolas, o triângulo professor-queixa-aluno mobiliza pessoas e recursos gerando desconfortos, angústias e sofrimentos. O objetivo da pesquisa, ora apresentada, envolve analisar como está constituída a subjetividade de professores e estudantes em relação à queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, evidenciando desafios e contribuições aos processos de ensino aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida com base na Epistemologia Qualitativa e na Teoria da Subjetividade de González Rey, apoiada na abordagem histórico-cultural. Destacamos, como contribuição da pesquisa, que a qualidade das ações e relações pedagógicas e aprendentes desenvolvidas na escola deve estar na base dos processos de ensino e aprendizagem, para isso o avanço na compreensão da aprendizagem como um processo complexo faz-se premente no contexto escolar. Percebemos que no processo de constituição da subjetividade, um estudante desenvolveu a habilidade de evidenciar suas qualidades, tornando pouco notadas suas reais dificuldades e, em outro caso, como que, a partir de uma dificuldade de aprendizagem escolar, outras dificuldades vão sendo geradas. Ambas as situações evidenciam a existência de processos simbólico-emocionais de naturezas distintas, mas que contribuíram para acentuar dificuldades em relação aos conteúdos curriculares. Superar tais dificuldades requer o movimento de produção de novo sentidos subjetivos voltados para práticas significativas e motivadoras. Com o presente estudo



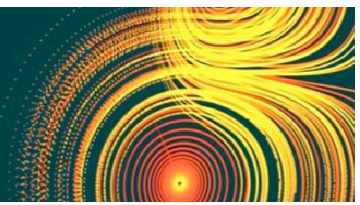
# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



avancamos na compreensão da aprendizagem como um processo complexo e, assim entendida, possibilita um olhar diferenciado ao fenômeno da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Destacamos que as dificuldades escolares, muitas vezes, excluem e silenciam sujeitos, quando estes não são considerados em suas singularidades. A qualidade das ações e relações pedagógicas e aprendentes desenvolvidas na escola, pode criar espaços dialógicos de convivência, devendo estar na base dos processos de ensino e aprendizagem o que contribui também para o processo de inclusão de um grande número de estudantes que ano a ano ficam à margem do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Queixa escolar; Subjetividade; Dificuldades de aprendizagem.





Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E APRENDIZAGEM EM DEPENDENTES QUÍMICOS COM COMORBIDADE PSIQUIÁTRICA

Thamiris Caixeta  
UniCeub  
thamirismara@hotmail.com

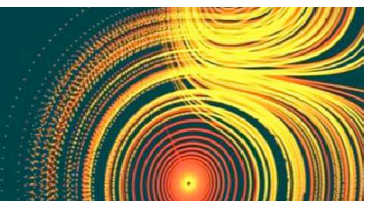
Valdicéia Tavares Santos  
SEE/DF  
tavaresvaldiceia40@gmail.com

### Resumo

A drogadição tem sido um tema constantemente abordado nos contextos da Saúde Pública e da Educação. Segundo dados emitidos pela Organização Mundial de Saúde (2011), o fenômeno da dependência química tem se caracterizado como uma epidemia na qual o uso recorrente e desordenado de substância psicoativas causam repercussões negativas em diversas áreas da vida da pessoa. Nesse sentido, a dependência química é considerada como um estado físico ou psíquico que leva à compulsão periódica de determinada substância, podendo causar comorbidades crônicas relacionadas ao uso abusivo de drogas (OMS, 2011). Essas comorbidades, referentes à alteração do estado de saúde mental, no âmbito da educação superior refletem nos processos de aprendizagem e nos sistemas relacionais estabelecidos tanto a nível institucional quanto pessoal. De acordo com González Rey (2001, 2003, 2004) a aprendizagem é um processo subjetivo essencialmente interativo, onde os sentidos subjetivos do aprender são resultados de processos simbólico-emocionais que refletem uma aproximação com a realidade. Dentro desse contexto, o presente estudo tem como objetivo apresentar a importância de manter um olhar reflexivo e crítico para a singularidade do estudante no ensino superior, de forma a acolher e agregar universitários em sua diversidade e provocar a produção de sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem. A presente pesquisa foi realizada com jovens universitários com idade entre 25 e 32 anos, que apresentaram comorbidades psiquiátricas devido ao uso abusivo de substâncias psicoativas. Para isso, foi utilizada a Epistemologia Qualitativa (1997, 2005, 2012) que tem por base o método construtivo-interpretativo e, o aporte teórico se pautou na Teoria da Subjetividade, que apresenta a recursividade entre subjetividade social e subjetividade individual. Inteirar-se acerca dos processos subjetivos existentes no fenômeno da dependência química, abre caminhos teóricos

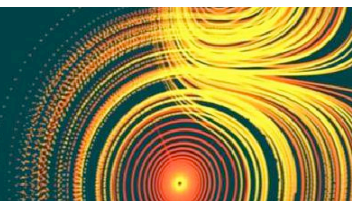


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



e metodológicos para reconhecer o dependente químico em seu desenvolvimento e na sua possibilidade de emergir enquanto sujeito. Foram utilizados como instrumentos a dinâmica conversacional e o complemento de frases, ressaltando a importância do processo dialógico no contexto da pesquisa qualitativa e do estudo do singular dentro desta. Foi possível perceber que a dificuldade de aprendizagem decorre não somente das questões de saúde mental dos participantes de pesquisa, mas de todo o contexto relacionado aos discursos hegemônicos sobre o uso abusivo de substâncias psicoativas e também daqueles provenientes das questões relativas às comorbidades psiquiátricas associadas. O processo de aprendizagem, nesse sentido, se tornou influenciado pelos contextos relacionais existentes dentro da universidade. Ao final da pesquisa, apresentou-se a necessidade de implementação da educação inclusiva no contexto do Ensino Superior, através da prática de projetos a serem desenvolvidos para alunos que apresentam as diversas comorbidades mentais devido ao uso abusivo de substâncias psicoativas.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Teoria da subjetividade; Dependência química



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar


## **SUBJETIVIDADE E INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM UMA ALUNA AUTISTA E ARTISTA**

Rayane Cristina Chagas Silva  
Universidade de Brasília  
rayaneunb@gmail.com

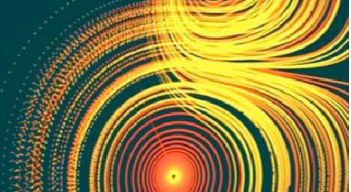
Sandra Ferraz de Castillo D. Freire  
Universidade de Brasília  
sandra.ferraz@gmail.com

### **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar e significar as relações de uma aluna com autismo com seus pares, priorizando situações de interações espontâneas vivenciadas no contexto escolar. De acordo com o paradigma da inclusão, deficiência é o resultado da interação das pessoas com deficiência com o meio em que vivem. Assim, a pessoa com deficiência tem uma condição biológica e uma condição sociocultural diferenciada. Os obstáculos podem ser minimizados ou maximizados de acordo com a interação estabelecida, dessa forma o enfoque deve ser na qualidade dessas relações com vistas ao desenvolvimento das potencialidades. Ao falar em interações e nas relações dos sujeitos entramos no campo da Teoria da Subjetividade. Gonzalez Rey entende subjetividade como um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, nos planos individual e social. A emocionalidade está presente em todo tipo de operação psicológica humana. Com base nestas ideias, o estudo busca dar sentido a expressões do sujeito estudado, tendo consciência que essa é produção simbólica emocional da experiência e em um contexto também de subjetividade social. O estudo é apresentado em forma de relato de experiência de uma monitora concursada da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e da estudante de 12 anos a quem acompanha a três anos, estando atualmente no 7º ano do Ensino Fundamental da rede regular de ensino. O campo educacional, assim, se transformou em locus de pesquisa por meio de uma abordagem etnográfica e pesquisa-ação, de forma colaborativa com os sujeitos desse campo educacional e da formação acadêmica. A abordagem considerou o pesquisador em seu locus legítimo de atuação educacional como campo de construção de conhecimento. Portanto, a prática interventiva e a observação participante reflexiva caracterizam o processo de pesquisa. Os diversos instrumentos foram elaborados e construídos ao longo do desenvolvimento do estudo, dentre os quais citamos: registros de

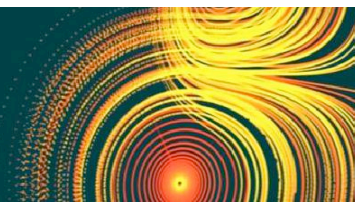


# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



experiências com descrições e reflexões em diários, realização de entrevistas, dinâmicas conversacionais. Para o presente artigo, foram selecionados alguns dos registros escritos no diário, que ilustram situações singulares: relações com os pares na escola, em casa com os familiares, com os professores e profissionais da escola, inclusive com o pesquisador. Os relatos serão interpretados a partir da identificação dos processos intersubjetivos significativos dos casos selecionados. Isso permitirá o trabalho em desenvolvimento discutir acerca da importância das relações que se constroem no dia a dia da escola inclusiva como forma de potencializar ou minar a aprendizagem. Também pretende destacar as habilidades envolvidas nessas interações para além do conteúdo escolar, desde que sinalizem maneiras de expressar opiniões e sentimentos. Por fim, pretende-se traçar uma discussão sobre o sujeito mais experiente não ser considerado como o detentor/transmissor do conhecimento, mas aquele que compreende o estudante como sujeito ativo na produção de saber, devendo favorecer desafios, partir dos questionamentos e das áreas de interesse que envolva a imaginação, aliando assim conteúdos e habilidades com algo que seja significativo inclusive emocionalmente o estudante.

**Palavras-chave:** Inclusão; Subjetividade; autismo; Monitor; Práticas pedagógicas.



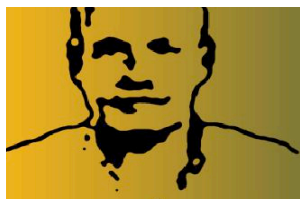
Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## **INDISCIPLINA E CONFLITOS NA SALA DE AULA E A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE ALUNOS: COMPREENSÃO A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

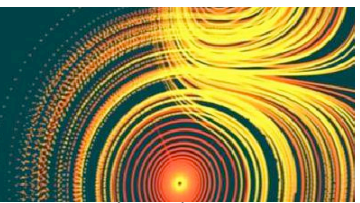
Maria do Socorro Martins Lima  
Universidade de Brasília  
smartinsl@hotmail.com

### **Resumo**

Movida por experiências profissionais e pelo compromisso de construir explicações sobre o desafio que são, muitas vezes, as relações sociais na sala de aula, no que aparecem de forma recorrente os comportamentos indisciplinados, procuro trazer, como elemento inovador para explorar o tema, a contribuição da Teoria da Subjetividade, por permitir gerar zonas de inteligibilidade e desmistificar muitos destes problemas, na medida em que traz a compreensão do sujeito na complexidade de sua configuração subjetiva, permitindo focar o comportamento do aluno em uma dinâmica constitutiva. Nesta direção a Teoria da Subjetividade em uma abordagem cultural-histórica pode trazer luz para a construção de modelos explicativos sobre muitos desafios e conflitos que se instalam na relação entre professor e alunos. A pergunta de pesquisa passa a ser então: Porque os alunos se envolvem em situações de indisciplina, agressividade, violência ou mesmo apatia e desinteresse perfazendo situações quase sempre conflituosas e difíceis de se enfrentar no cotidiano da sala de aula? Nessa conjuntura, nossos objetivos de pesquisa são: investigar as circunstâncias em que ocorrem os comportamentos indisciplinados e os conflitos; caracterizar as relações sociais no espaço da sala de aula; explorar elementos que integram a configuração subjetiva de alunos e professores e identificar como o aluno percebe a si mesmo no contexto das relações conflituosas por ele vividas. O referencial metodológico em que se pauta o estudo é o da Epistemologia Qualitativa, de González Rey (2003, 2005, 2007 e 2017), que se constitui numa proposta pertinente para atender às exigências do estudo da subjetividade como fenômeno complexo, a partir do método construtivo-interpretativo. O trabalho de campo vem sendo desenvolvido, em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, pertencente Regional de Educação de Taguatinga, escolhida em função do registro de situações de conflitos e da disposição para a participação na investigação. Assim, realizamos a pesquisa com alunos de 5º ano que se envolveram nestas situações. Os participantes do estudo de caso



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



foram selecionados a partir das queixas registradas por professores junto ao Serviço de Orientação Educacional e da observação direta das interações sociais no contexto de suas salas de aulas. A análise construtivo-interpretativa vem sendo integrada pelas informações produzidas na análise documental dos registros destes conflitos e na dinâmica conversacional realizada com os estudantes e suas professoras, os instrumentos utilizados inicialmente. Os primeiros resultados permitem iniciar a caracterização de como as relações sociais se constituem neste cenário e elaborar a hipótese inicial de que quando as professoras não conseguem envolver os alunos, estimulando-os à participação nas atividades pedagógicas, instalam-se situações conflituosas que produzem desgaste nas relações. Além disso, sinalizam que os sentidos subjetivos podem estar sendo produzidos a partir das experiências vivenciadas pelos alunos, configurando-se subjetivamente nas suas ações atuais e compõem a forma como eles se posicionam diante destes descompassos, gerando distanciamento entre o que ele é capaz de entender naquele momento e o que o professor deseja comunicar, circunstâncias que têm relação com sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Indisciplina; Conflitos; Subjetividade.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar


## A SUBJETIVIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA DINÂMICA RELACIONAL COM A ESCOLAR

Sidney Rodrigues da Silva  
Universidade de Brasília  
sidneyk50@gmail.com

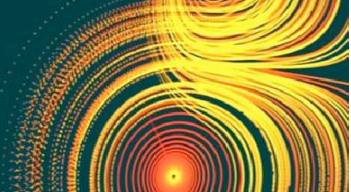
Maristela Rossato  
Universidade de Brasília  
maristelarossato@gmail.com

### Resumo

O objetivo desse trabalho é identificar como a pessoa com deficiência visual se expressa como sujeito em sua dinâmica relacional com a escola. A pesquisa está fundamentada pela teoria da subjetividade de González Rey que considera a subjetividade como processo complexo produzida nas relações individuais e sociais. Nesta relação do social com o individual, por meio das ações e relações vividas pelas pessoas, são produzidos sentidos subjetivos que integram configurações subjetivas, ao mesmo tempo que são mobilizados pelas mesmas. Essa relação do individual com o social é permeada pela cultura que o indivíduo está inserido e pode assumir outros posicionamentos no decorrer da vida; logo a história de vida da pessoa é imprescindível na constituição do ser humano. Vigotski já chamava a nossa atenção para o social na vida do sujeito e como a pessoa está em constante processo de transformação. Isso ocorre quando o sujeito é levado a tensionamentos sobre suas práticas, seu lugar de fala, o papel e o compromisso (direitos e deveres) em relação à família, escola, trabalho, o Estado e a religião. A metodologia utilizada foi a construtivo-interpretativa que considera a produção do conhecimento como processo singular, dialógico e construtivo-interpretativo. A pesquisa vem sendo realizada com 5 participantes de uma escola de ensino especial do Distrito Federal com faixa etária de 18 a 25 anos, todos com deficiência visual. A construção dos elementos indicadores da constituição da subjetividade em relação às dinâmicas relacionais da escola foram elaboradas a partir da análise das informações produzidas por meio de instrumentos como entrevista semi-estruturada e relatos descritivos de experiências vividas no contexto escolar e social, com ênfase nos desafios enfrentados na convivência com pessoas não cegas. As análises preliminares têm sinalizado sobre as várias possibilidades ou caminhos para manifestação das potencialidades das pessoas com

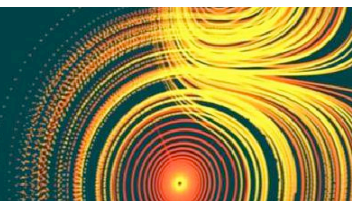


# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



deficiência visual e como as tecnologias auxiliam na construção de autonomia e empoderamento dos próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento (liberdade de poder escolher por onde andar, para onde ir, etc.). Ao final desta pesquisa, espera-se apresentar à comunidade acadêmica uma discussão sobre como a pessoa que possui deficiência visual se expressa como sujeito em sua dinâmica relacional no ambiente escolar, possibilitando a construção de novas metodologias para a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, contribuindo para mudanças no espaço escolar que eles utilizam e na formação especializada dos docentes quantos às suas necessidades. Espera-se, também, que este trabalho possa contribuir para a produção de conhecimento pedagógico que desafie o desenvolvimento do sujeito, alavancando uma transformação que potencialize sua inclusão no ambiente escolar e social. Dessa forma, podemos, ainda, contribuir para a construção de políticas voltadas para o ensinar-aprender e políticas que otimizem as relações aluno-professor- sociedade, ambas pautadas pelo princípio da inclusão.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Deficiência visual; Epistemologia qualitativa.



**Área Temática 3:** Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar


## **PATOLOGIZAÇÃO DO APRENDER NO COTIDIANO DA ESCOLA: OS PROCESSOS SUBJETIVOS DAS CRIANÇAS ROTULADAS COM O TDAH**

Camila Zacarias Lima Araujo  
Centro Universitário de Brasília  
camilazaraujo@hotmail.com

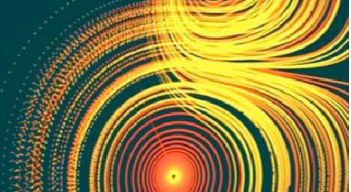
Luciana de Oliveira Campolina  
Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)  
campolina.luciana@gmail.com

### **Resumo**

O presente trabalho problematiza o tema da medicalização e patologização de crianças em contexto escolar quando há manifestação de dificuldades no processo do aprender. Parte-se de uma crítica sobre o sistema educativo que decreta um padrão sobre a maneira de pensar, de agir e de se sentir, e quem pensa, age ou sente diferente, deve se enquadrar de alguma forma àquele padrão estabelecido. Nesse contexto, é de fundamental importância aprofundar a investigação na forma como se configura para a criança o cenário atual de banalização dos diagnósticos, da facilidade dos medicamentos, do conformismo diante da padronização do sistema e da responsabilização da criança pelo seu fracasso escolar. A teoria cultural-histórica da subjetividade proposta por González Rey, a partir de uma visão singular dos processos humanos que rejeita os determinismos e causalidades diretas, enfatiza o caráter gerador da psique humana a partir das produções simbólico-emocionais das pessoas e grupos sociais. Nesse sentido, permite compreender como se constituem subjetivamente as experiências das pessoas no momento atual, perpassadas pelas múltiplas experiências que vivencia historicamente em seus diferentes contextos sociais. Tendo como foco a criança na escola, propõe-se como objetivo do estudo, compreender aspectos da subjetividade individual e social de crianças na escola com relação às dificuldades de aprendizagem e os impactos do diagnóstico do Transtorno do Déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). A investigação realizada se baseou na Epistemologia Qualitativa e no método construtivo-interpretativo, e parte da ideia de que o conhecimento é uma produção teórica que implica as ideias do pesquisador acerca das informações produzidas no curso da pesquisa. Portanto, a

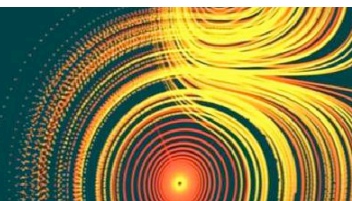


# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



comunicação entre pesquisador e participantes tem um papel central na geração de espaços dialógicos que favoreçam a expressão subjetiva dos processos estudados. Seguindo a lógica do princípio da legitimidade do singular como via de produção teórica, a pesquisa foi realizada com duas crianças com diagnóstico de TDAH em uma escola pública de ensino fundamental. Também participaram do momento empírico da pesquisa, a professora da sala de aula e os respectivos responsáveis. A partir de dinâmicas conversacionais, da análise de documentos e da participação da pesquisadora na escola, interagindo com a professora e com as crianças por meio de atividades como, desenhos e instrumentos escritos, foram construídos indicadores sobre como se configura para a criança o seu modo de aprender diferente, em um sistema rígido e engessado configurado na subjetividade social da escola. Um indicador elaborado diz respeito à demasiada importância dada aos diagnósticos e laudos psicológicos, que mantém constantemente, uma relação recursiva com as situações de aprendizagem da criança. Outros indicadores permitiram entender que os sentidos subjetivos no processo de aprender destas crianças estão perpassados por uma busca de pertencimento à escola, além de estarem articulados aos sentidos subjetivos da professora acerca do papel da escola. Dessa forma, ressalta-se a relevância de uma reflexão crítica e intervenção com foco na subjetividade e singularidade para a emergência de sujeitos ativos e transformadores.

**Palavras-chave:** TDAH; Subjetividade; Patologização.



**Área Temática 3:** Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## **A SUBJETIVIDADE DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Raissa Silva Paulino (UnB)  
raissasilvap@hotmail.com

Maristela Rossato (UnB)  
maristelarossato@gmail.com

### **Resumo**

As populações que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de modo especial moradores de rua ou ex-moradores de rua têm, historicamente, constituído-se de forma invisível diante da sociedade a exemplo da impossibilidade das crianças e jovens poderem estar regularmente matriculados nas escolas, uma vez que as famílias não possuem um endereço. O objetivo da pesquisa é analisar a constituição da subjetividade de estudantes, que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em relação a sua condição de aprendiz escolar. A pesquisa está sendo realizada em uma escola Pública de Brasília que atende, adolescentes, jovens e adultos, moradores de rua ou ex-moradores de rua, que estão em situação de vulnerabilidade. O presente trabalho está fundamentado na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa de González Rey, visando construir um olhar diferenciado da tradicional vitimização do morador de rua, reconhecendo as possibilidades de constituição e expressão do sujeito em contextos adversos, por meio das ações e relações vivenciadas e subjetivadas pelos mesmos. Esperamos, com essa pesquisa, construir elementos que auxiliem na compreensão da constituição da subjetividade desses alunos, em seu processo de aprendizagem na escola, caracterizando as condições de vulnerabilidade socioeconômica e destacando sua produção subjetiva em relação a sua situação de rua. Interessa-nos, também, identificar elementos subjetivos que evidenciem a percepção de si dos mesmos como sujeitos aprendentes na escola visando compreender, assim, como essa escola auxilia esses alunos em seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e como sujeito de suas ações no mundo em que vive. Esperamos ainda contribuir em ações junto à escola relativas as possibilidades desses alunos saírem dessa situação de vulnerabilidade social. E por fim, esperamos contribuir para o entendimento dessas questões no sentido de auxiliar na melhoria da



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



qualidade do ensino, colaborando para uma reflexão sobre a prática pedagógica, em relação a todos os alunos e em especial a esses alunos em situação de vulnerabilidade.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Vulnerabilidade socioeconômica; Aprendizagem.





Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## SENTIDOS DE UMA EDUCADORA SOBRE LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

André Luiz Rodrigues dos Santos Cunha  
EAUFPA  
andresymarajr@gmail.com

Marcello Paul Casanova  
SEDUC  
mcpaul07@gmail.com

Marciléa Serrão Resque  
ETRB  
serraomarcilea@gmail.com

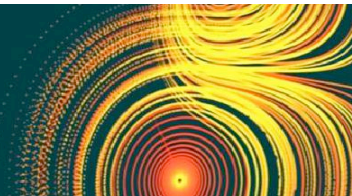
Iris Maria de Moura Possas  
ETRB  
irix@uol.com.br

### Resumo

Apresentamos, no presente artigo, um relato de intervenção lúdica na educação infantil, realizado em sala de aula, com uma turma que incluía um aluno portador de necessidades especiais, diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autista (TEA). Segundo alguns autores a TEA pode ser entendida como uma síndrome multiterminada proveniente de um distúrbio de desenvolvimento que afeta diretamente as relações sociais. Objetivamos analisar a compreensão de uma professora mediadora da proposta de ensino, sobre o processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno a partir da referida intervenção. Fundamentamos nossa pesquisa nos conceitos e pressupostos da Teoria da Subjetividade de Fernando L. González Rey. Para este autor o foco não deve ser na deficiência, mas sim no sujeito, pois toda pessoa expressa afetos relacionados com processos simbólicos. Na intervenção realizada, os alunos pintaram e organizaram uma sequência de quadinhos sobre seus hábitos diários – acordar, higiene pessoal, comer, estudar, brincar, dormir - e depois contaram uma história a partir deles. O aluno com TEA realizou a pintura dos quadros com o incentivo da professora e estabeleceu a sua própria sequência com desenvoltura, inclusive, solicitou mais um quadro, referente à ‘lavar as mãos’, posicionando-o antes e depois da figura que representava a alimentação, construindo a sua própria versão da sequência de imagens. Analisamos as informações a partir de uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade, apoiados na Epistemologia Qualitativa, que enfatiza o caráter construtivo-interpretativo, dialógico e



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

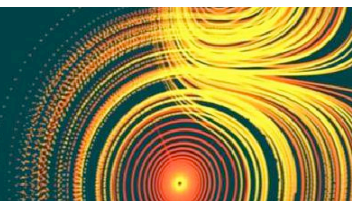


singular do sujeito da pesquisa. Utilizamos também referenciais teóricos sobre ludicidade para compor nossas interpretações a partir de observações realizadas no momento da intervenção, conversas informais e entrevista com a professora mediadora. Como resultado, compreendemos que, para ela, brincar era fundamental para o desenvolvimento dos alunos, sendo estabelecida como uma prática indispensável na educação infantil e na proposta de inclusão do aluno portador de necessidades educacionais especiais. Para a professora, o brincar e o aprender, envolvem as experiências imaginativas da criança diante do contato com a diversidade de vivências e interações da realidade cotidiana, assim como, a construção da sua subjetividade ocorre por meio dos seus desejos, sonhos, fantasias e sentidos. Essas ações proporcionaram o desenvolvimento de diversas habilidades e consistiram em um recurso importante para oportunizar a inclusão com os outros sujeitos e a criação de espaços relacionais contribuidores para produção de sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem para qualquer aluno. Nesta perspectiva, compreendemos que os professores podem criar espaços educativos que permitam à criança com deficiência desenvolver possibilidades de aprendizagens em conjunto com os demais alunos, de forma participativa e compartilhada, ampliando a concepção de ações lúdicas para além das atividades de entretenimento e/ou motoras, almejando uma formação integral envolvendo também outras vertentes essenciais ao ser humano como a biológica, cognitiva e sócio afetiva.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Inclusão; Ludicidade.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## **EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E SUBJETIVIDADE: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

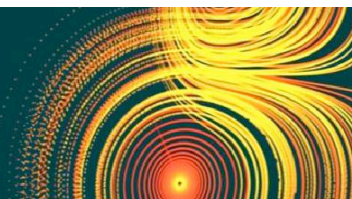
Marília dos Santos Bezerra  
Universidade de Brasília- FE/PPGE  
mariliasonho@gmail.com

### **Resumo**

O tema desta pesquisa gira em torno da compreensão da aprendizagem como um processo subjetivo. Com base no referencial teórico da teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica, desenvolvida por González Rey, esta pesquisa teve como objetivo central compreender como o processo de aprendizagem é configurado subjetivamente pela criança investigada. O estudo empírico foi realizado em uma instituição de ensino da rede pública do Distrito Federal. A análise das informações se deu, por meio de um estudo de caso, em uma perspectiva qualitativa de base construtivo-interpretativa, que pressupõem a produção do conhecimento enquanto um processo construtivo-interpretativo, dialógico e singular. A escolha teórica e epistemológica para a investigação da aprendizagem escolar no trabalho aqui apresentado justifica-se pela compreensão de que as práticas educativas que buscam homogeneizar as formas de aprender se tornaram hegemônicas no contexto educacional, gerando um processo de patologização das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Essa visão contribui para ampliação do discurso da desigualdade, tendo em vista que o olhar patologizante define aqueles que são aptos para aprender e os que não são. A aprendizagem escolar marcada por uma compreensão organicista de desenvolvimento impossibilitou a compreensão da diversidade das formas de aprender, como também limitou o olhar para a manifestação das singularidades e a consideração do contexto de sala de aula como um espaço social e relacional. Com base na análise das informações consideramos que o estudo da subjetividade, em um marco cultural-histórico, possibilitou-nos o reconhecimento da aprendizagem como processo de produção de sentidos subjetivos. Essa constatação nos levou a compreender a configuração subjetiva diferenciada do aprender da criança envolvida na pesquisa. O estudo das configurações subjetivas singulares no curso da aprendizagem nos mostrou que a aprendizagem escolar não se desvincula dos sentidos subjetivos associados a outras esferas da vida da criança pesquisada, o que nos revela o caráter dinâmico e processual

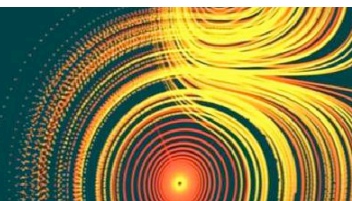


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



da aprendizagem como configuração subjetiva. O sentido subjetivo do aprender é a convergência das emoções e dos processos simbólicos que se organizam no curso da aprendizagem, que se baseiam na história individual do aluno e da forma como este se relaciona com a aprendizagem. O trabalho aqui apresentado mostrou construções teóricas desenvolvidas a partir do estudo de caso, por entender que esse instrumento constitui uma via significativa para o processo construtivo-interpretativo. Além disso, o caso apresentado permitiu gerar inteligibilidade acerca da diversidade do singular nos processos de produção intelectual de uma criança que apresentava dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares. A análise do caso apresentado nos permitiu compreender a pesquisa qualitativa como um processo de construção dinâmico. As hipóteses levantadas se integraram ao modelo teórico em desenvolvimento, bem como com as tensões e contradições provenientes do momento empírico.

**Palavras-chave:** Epistemologia Qualitativa;. Subjetividade; Aprendizagem escolar.



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

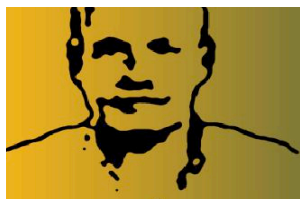
## OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS DIANTE DAS MOBILIZAÇÕES ESTUDANTIS ATUAIS

Marcos Roberto Pavani  
UFSCar/SP  
caopavani@gmail.com

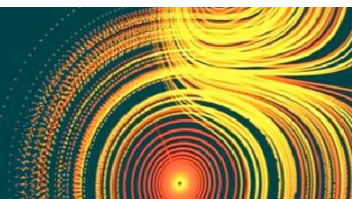
Maria Aparecida Mello  
UFSCar/SP  
mare.uab@gmail.com

### Resumo

As atuais dinâmicas sociais, ampliadas e diversificadas pelas complexas formas de produção e organização do espaço, cada vez mais influenciado pelos produtos da denominada Revolução Técnico-Científico-Informacional, iniciada no Século XX, tornam fundamental a análise dos vários aspectos dessas novas relações humanas. Tais relações, norteadas pelas modernas tecnologias, desafiam o entendimento dos educadores e demais profissionais envolvidos. De acordo com Not (1991, p. 446) “Mais do que nunca, sem dúvida, a escola está hoje à procura de uma dinâmica profunda e realmente eficaz para a aquisição de conhecimentos. Talvez porque os jovens de hoje só aceitem um esforço quando nele encontram um sentido e só nele um sentido quando ele lhes permite um progresso”. Portanto, para os professores é imprescindível a compreensão das subjetividades envolvidas nos sentidos que compõem a produção dos conhecimentos, bem como os seus atuais mecanismos de compartilhamento e de generalização. Dentre as formas de ação social de jovens e adultos dos movimentos estudantis, principalmente as últimas manifestações registradas no Brasil nos impulsionam a aprofundar nas subjetividades que envolveram os posicionamentos político-partidários das ruas, quanto às ocupações de unidades da escola pública estadual paulista e de outros estados brasileiros, por parte de seus alunos. O vigor e a contundência dessas manifestações realizadas de maneira organizada, principalmente por jovens, conseguindo reverter medidas propostas pelo governo são historicamente surpreendentes e nos instigam a perseguir os objetivos de: identificar em que circunstâncias e sob quais condições aconteceram as ações educativas entre os jovens participantes desses movimentos, bem como compreender e discutir a gama de subjetividades motivadoras desses movimentos. Que lutas os mobilizaram e como se desenvolveu esse protagonismo juvenil? Que sentidos buscavam e qual a extensão dessas ações após os movimentos? Esses questionamentos e objetivos são parte de um projeto



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



de doutorado em curso que tem como referencial a Teoria Histórico Cultural. A metodologia será baseada na abordagem colaborativa, na perspectiva da epistemologia qualitativa, tendo como instrumentos entrevistas em profundidade por meio de grupos focais com discentes, gestores, professores e famílias em diferentes estados do país em que houve ocupação de escolas. Pretendemos, ainda, estabelecer o perfil destes jovens, identificando dificuldades mais frequentes e principais carências quanto aos conteúdos escolares. Também serão realizadas análises aprofundadas de documentos e registros formais e informais feitos pelos meios de comunicação em geral, como fotos e vídeos amadores; de forma a compreendermos a organização alcançada pela ocupação das unidades das escolas paulistas, nos anos de 2015 e 2016. Os resultados auxiliarão na compreensão deste fenômeno político gerado pelos jovens e como suas diferentes subjetividades motivaram e mantiveram o movimento.

**Palavras-chave:** Mobilização Estudantil; Processos Educativos; Subjetividades.





Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

Danyelee Faustino Martins  
Faculdade Santo Agostinho  
danyeelfmartins@gmail.com

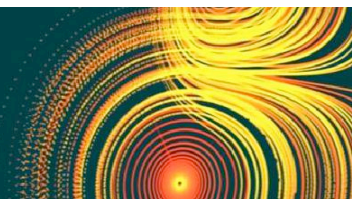
Patrícia Melo do Monte  
Faculdade Santo Agostinho  
patriciamelo200@gmail.com

### Resumo

A Teoria da Subjetividade estabelece-se no domínio da Psicologia Histórico- cultural, foi desenvolvida por González Rey e tem se revelado importante sistema psicológico da contemporaneidade. Aborda a *psique* em seu caráter qualitativo, resultante da integração do histórico e do social, em sua especificidade psicológica. Nesta abordagem, a psique é representada como sistema subjetivo complexo. Tal teoria tem se apresentado como importante arcabouço teórico na análise do cotidiano escolar e dos processos que nele ocorrem, realçando a importância do afeto, do diálogo e das experiências sociais dos sujeitos. A proposta desse estudo foi mapear e descrever as pesquisas desenvolvidas no campo da educação e que utilizaram esse referencial teórico, realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, publicadas entre os anos de 2005 a 2015 no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Foram selecionadas 40 pesquisas com base nos seguintes descritores: teoria da subjetividade, educação e contexto escolar. Após a leitura dos resumos, os estudos foram selecionados com base nos seguintes critérios de inclusão: ter como aporte teórico a Teoria da Subjetividade, ser desenvolvido no campo da educação, tratar do contexto educacional brasileiro. Verifica-se que as pesquisas discutem de forma preponderante aspectos relacionados à criatividade dos educandos e educadores, à relação professor/aluno, às dificuldades de aprendizagem, à constituição subjetiva do professor, à perspectiva do sujeito que aprende à subjetividade social dos espaços educacionais e à inclusão escolar. Nas pesquisas analisadas, as categorias sentidos subjetivos, configurações subjetivas, subjetividade e sujeito se destacam. As emoções também alcançam lugar de grande importância nos processos de comunicação entre os sujeitos e na compreensão dos seus modos de aprender. A singularidade dos sujeitos participantes das pesquisas é discutida a

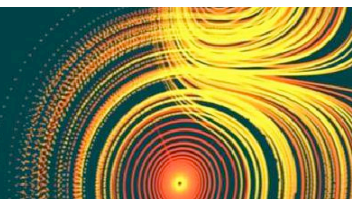


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



partir de uma dimensão simbólico-emocional, constituída cultural e historicamente. O social é abordado como elemento produtor de sentidos, e deve ser desvelado no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. A condição de sujeito é essencial para ruptura dos limites imediatos que o contexto escolar impõe, favorecendo modificações nesses limites e gerando novas possibilidades de atuação dos educadores. Neste sentido, esses agentes assumem importante função como investigadores dos fenômenos educacionais e articuladores de reflexões teóricas e de mudanças na prática pedagógica. A criatividade é compreendida de modo sistêmico e complexo, sendo destacada a dimensão afetiva na expressão criativa. Outro dado relevante é que a criatividade não se expressa de forma generalizada em todas as atividades do sujeito. Pode-se concluir que a Teoria da Subjetividade tem sido de grande relevância uma vez que tem permitido a compreensão de diversos fenômenos no contexto educacional.

**Palavras-chave:** Teoria da subjetividade; Educação; Escola.



Área Temática 3: Subjetividade, Aprendizagem e Inclusão Escolar


## PENSANDO A APRENDIZAGEM MUSICAL SOB O PRISMA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Elias Caires

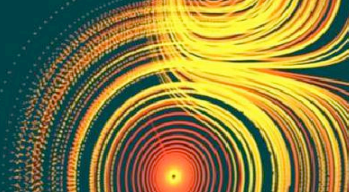
Centro de Educação Profissional da Escola de Música de Brasília  
ninocaires@gmail.com

### Resumo

A música, um produto resultante em sentido global, da cultura e do social e que guarda as especificidades de cada cultura local, tem sido investigada por diversos campos do saber e os resultados dessas aproximações ampliam os conhecimentos sobre os usos e recursos das atividades humanas musicais, dentre elas, a aprendizagem musical. No campo da Educação Musical, as pesquisas referentes ao aprendizado da música, evidenciam um quadro epistêmico-teórico múltiplo no quais elementos como a cognição, habilidade motora, psicológicos, sociais, dentre outros, são postos em relevo. Considerando a aprendizagem uma produção de sentidos subjetivos e, partindo da tese “*Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos subjetivos configuradoras da aprendizagem musical*” (Caires, 2015), a qual apoiou-se na *Epistemologia Qualitativa* como via teórico-metodológica para a produção de conhecimento, o presente trabalho sublinhará alguns resultados alcançados na investigação de como três pessoas com motivações ao aprendizado da música têm seus respectivos processos de aprendizagem subjetivamente configurados. Dentre os achados do estudo, destacam-se: 1) a relação dos estudantes com sua área de aprendizagem não é determinada, diretamente, pelos objetos, condições e situações concretas envolvidas; 2) o percurso da aprendizagem é caracterizado por produções subjetivas as quais implicam os diversos momentos de sentidos subjetivos emergentes em outros espaços de interações dos estudantes; 3) as configurações subjetivas organizadoras da aprendizagem musical expressam a pluralidade dos sentidos subjetivos vividos pelo estudante em outras instâncias da vida. Tem-se que o aprendizado musical se configura por produções subjetivas as quais implicam os diversos momentos de sentidos subjetivos engendrados em outros espaços de vida dos estudantes, conferindo ao citado aprendizado, múltiplas significações que expressam: ascensão profissional e social, constituição familiar, sentimento de segurança, reconfiguração

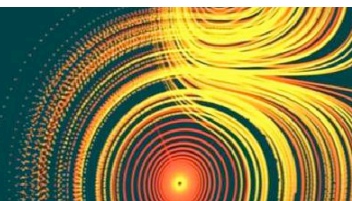


# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



da identidade pessoal, a superação de discriminações e preconceitos. O caminho da subjetividade, para pensar a aprendizagem musical, permite uma abordagem ao tema que não se coaduna com o olhar generalizador, homogêneo e simplificador presentes no fundamento de categorias que descrevem o desenvolvimento de uma trajetória de aprendizagem a partir dos elementos estabelecidos *a priori*. A epistemologia subjacente à abordagem teórica em questão desloca, para o centro da aprendizagem musical, o sujeito desta aprendizagem, ou seja, a pessoa que com seus recursos personológicos, engendra uma dinâmica singular ao seu processo de aprendizado tornando-o único.

**Palavras-chave:** Sentidos subjetivos; Configurações subjetivas; Aprendizagem musical.



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## ENTRE A GRADUAÇÃO E A PRISÃO: A TRAJETÓRIA DE UM ESTUDANTE EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Magda Sílvia Donegá  
UFSCar  
magda\_psico@hotmail.com

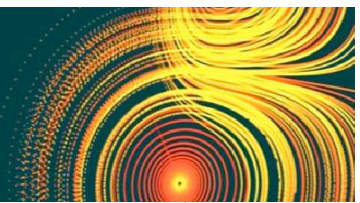
Maria Aparecida Mello  
UFSCar  
mare.uab@gmail.com

### Resumo

As prisões encarceram vidas. Os espaços internos das prisões intensificam as subjetividades das pessoas em situação de privação de liberdade que são, ainda, desconhecidas pela ciência. Os processos de construção das subjetividades no ambiente institucional estão relacionadas com as finalidades paradoxais das prisões: punir e reabilitar (PORTUGUES, 2001). De acordo com Wacquant (2011) as prisões têm cumprido apenas a função de isolamento social, pois não há mais espaços para a inclusão das massas carcerárias no atual cenário do Capitalismo. Dados do IBGE (2014) confirmam o grande encarceramento no Brasil (607.731), sendo o 4º país no mundo com maior número de pessoas em situação de privação de liberdade. As trajetórias de pessoas que superaram as barreiras do encarceramento e conseguiram formas de acesso e inclusão social são histórias raras. E nesse sentido, o acesso ao ensino superior encontra-se com muitas barreiras. De acordo com Parecer 04/2010 (BRASIL, 2010) muitos internos que frequentam a educação básica já concluíram o Ensino Médio, e muitos, mesmo sendo aprovados em vestibulares, não conseguem acesso ao Ensino Superior. Segundo De Mayer (2006, 2011, 2013) a educação nas prisões deve ser inserida numa lógica de educação ao longo da vida que considere conhecimentos anteriores e a perspectiva de saída da prisão. Desse modo, neste estudo, buscamos analisar as vivências presentes na trajetória de uma pessoa em situação de privação de liberdade que conseguiu vencer os muros da prisão, concluir o Ensino Médio e ingressar na Universidade Pública durante o cumprimento de pena. Para conceituação da instituição prisão estão sendo utilizados os referenciais: Wacquant (2011); Bauman (1999); Goffman (1996). Os conceitos referentes à Educação



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



nas prisões são discutidos na perspectiva dos interlocutores: de Mayer (2006, 2011, 2013), Julião (2013, 2016) e Onofre (2015, 2016). Em relação aos referenciais metodológicos, a pesquisa está inserida na perspectiva qualitativa abordada por Reys (2002); Bogdan e Biklen (1997) e Creswell (2014). O instrumento de coleta de dados está sendo a entrevista em profundidade, descrita por Rosa e Arnoldi (2006); Boyce e Neale (2006) e Duarte (2005). O referencial teórico de análise dos dados é a Teoria Histórico Cultural definida por Vygotsky (1994, 2007). Os resultados preliminares sugerem discussão sobre: a perda de referenciais familiares na adolescência; a dupla inclusão na prática de delitos e no uso de drogas ilícitas; o vínculo familiar fortalecido no cumprimento de pena; as motivações pessoais para o estudo no momento do encarceramento; o apoio de familiares para o acesso e permanência no ensino superior e, finalmente, a exígua contribuição do encarceramento para o objetivo atingido na escolarização superior.

**Palavras-chave:** Prisões; Subjetividade; Educação nas Prisões.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## **IDENTIDADES SURDAS, MÚSICA E SINGULARIDADES: COMPREENSÃO DE SUBJETIVIDADES MUSICAIS DE SURDOS/ SURDOS À INCLUSÃO ESCOLAR**

Larissa da Silva Brito  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
britolarissasilva@gmail.com

Celeste Azulay Kelman  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
celeste@kelman.com.br

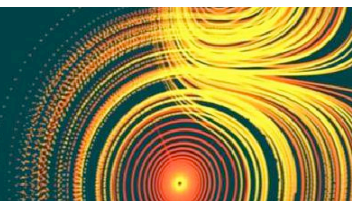
### **Resumo**

Esta é uma revisão sistemática, proveniente de investigação de mestrado em andamento que está sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, estudo vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez - GEPeSS. A pesquisa de mestrado da qual deriva este trabalho investiga a musicalidade de estudantes Surdos de escola específica de Surdos do Amazonas. Após estudo bibliográfico a pesquisa vem construindo reflexões sobre e com estudantes Surdos, professores, equipe de gestão escolar e responsáveis pelos estudantes participantes, por meio de triangulação, com observação, entrevistas e análise documental. Esta é uma pesquisa qualitativa com perspectiva histórico-cultural. O recorte que aqui trazemos é referente à etapa de cunho bibliográfico. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a existência de uma única forma desses estudantes pensarem e vivenciarem a “relação com a música”, que chamamos de musicalidade. Dentre os teóricos que constituem a base epistemológica e metodológica do trabalho, temos: Kelman (2004, 2015), González Rey (2001, 2012, 2014), Martínez (2014), Hagiara-Cervellini (2003), Finck (2012), Lulkin (2012), Skliar (2012) e Lacerda (2016). Comprendemos que as singularidades possuem valor de destaque, configuradas a cultura e marcadas pelas identidades múltiplas e multifacetadas. O termo subjetividades musicais foi utilizado para nomear as singularidades percebidas nas relações musicais desses estudantes diante da temática musicalidade. A utilização das palavras “surdo” e “Surdos” foi pensada para contemplar no estudo as identidades e pertencimentos variados existentes nos olhares dos indivíduos que apresentam essa característica biológica, que também pode ser pensada em nível antropológico: Nem todos se consideram surdos (limitação ao caráter biológico da surdez), bem como nem todos se consideram Surdos (pertencentes à Cultura Surda). Dentre os resultados foi possível perceber que a música não é considerada da mesma forma por todos os

# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

surdos/Surdos. As Identidades Surdas são construídas a partir de suas vivências, em meio às subjetividades contempladas em suas experiências sociais e individuais. Há estudos que afirmam ser a música algo fora da cultura dos Surdos e por isto ausente de suas vidas, assim como há estudos que apresentam experiências de fruição da música à tais indivíduos e depoimentos que apresentam subjetividades dos mesmos que se entrelaçam com atividades musicais de prazer e compreensão musical. A existência de bandas de música com artistas surdos bem sucedidos contrasta com a música como imposição vivenciada especificamente no “universo dos ouvintes”. A forma como são consideradas as subjetividades envolvidas influencia nas questões de aprendizagem e inclusão destes nas atividades escolares. Pensar em subjetividades nas percepções e experiências musicais dos surdos/ Surdos pode ser um direcionar ao caminhar rumo a um processo de inclusão da música de forma significativa. Desejamos com este estudo chamar atenção para maior reflexão não somente à maneira diferenciada de apreensão da música por tais estudantes, mas em especial as subjetividades que envolvem as vivências individuais e coletivas relacionadas à música e formam os olhares distintos que existem sobre a música para cada surdo/Surdo. Propomos pensar em uma musicalidade para surdos e Surdos e aprendizagem musical para tais que envolva identificação e respeito às subjetividades, colaborando com maiores possibilidades de práticas pedagógicas de acessibilidade e inclusão escolar conhecendo as potencialidades e olhares diversificados dentro do próprio grupo de surdos e Surdos em relação à música.

**Palavras - chave:** Subjetividade; Musicalidade; Estudantes surdos; Surdos.



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## A INFLUÊNCIA DA HISTÓRIA DE VIDA E PROCESSOS SUBJETIVOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EJA

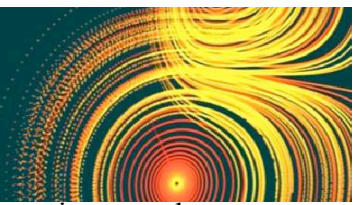
Bárbara Gonçalves Ivanov  
UFRGS  
bicaivanov@hotmail.com

### Resumo

Este trabalho trata de uma pesquisa qualitativa realizada com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja problemática teve origem no estágio de docência obrigatório do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado em uma turma da EJA equivalente aos anos iniciais, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada no Município de Porto Alegre/RS. Tem como objetivo compreender as influências das histórias de vida no processo de aprendizagem de sujeitos adultos – estudantes da EJA –, considerando as singularidades e as subjetividades construídas em suas vivências, assim como as semelhanças e diferenças objetivas e subjetivas dessas trajetórias que marcam determinados grupos sociais. Do método biográfico, descrito por Jacques Marre (1991), foram utilizados alguns elementos como base metodológica para a pesquisa, fazendo uso de relatos orais sobre as histórias de vida de educandos. Utilizou-se, ainda, elementos do método para analisar as semelhanças evidenciadas em suas trajetórias, delineando o recorte de classe social do qual fazem parte. Nesta análise, também se encontrou elementos que remeteram o estudo a questões de raça e gênero. Para fundamentar a pesquisa, especialmente no que diz respeito a estudos sobre a subjetividade e aprendizagem, utilizou-se da Teoria da Subjetividade de Fernando L. González Rey (2008), e de autores que trabalham com essa perspectiva como Maria Carmem Villela Rosa Tacca, Maristela Rossato e Albertina Mitjáns Martínez (2013). Além desses, a pesquisa também teve como base teórica as obras de Paulo Freire (1990), referência na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa buscou compreender de que modo fatores relativos à subjetividade influenciam os processos de aprendizagem de educandos adultos, gerando facilidades ou dificuldades, bem como direcionam escolhas determinantes para suas vidas – rendição, servidão do trabalho, imposições socioculturais em relação ao gênero feminino e masculino. Como resultado da pesquisa, salienta-se a reflexão sobre a

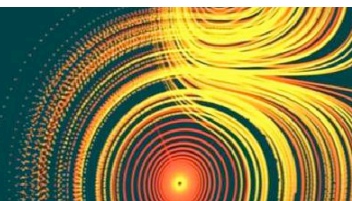


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



questões de classe social, racial e de gênero como possíveis fatores determinantes de oportunidades para os alunos da EJA, produzindo ou não novos caminhos voltados para a educação, os quais também se aproximam das singularidades intrínsecas aos processos de aprendizagem ou não aprendizagem dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; Aprendizagem; Histórias de vida; Teoria da subjetividade



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

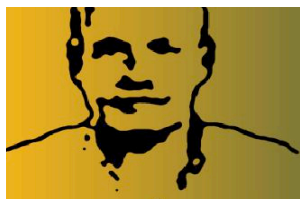
## PARA ALÉM DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: PRODUÇÕES DE SENTIDOS SUBJETIVOS DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Renata Liziane Passos  
Universidade de Brasília  
liziane.renata@gmail.com

Maria Carmem Villela Rosa Tacca  
Universidade de Brasília  
mctacca@yahoo.com.br

### Resumo

O trabalho, baseado na Teoria da Subjetividade de González Rey, trata-se de um estudo de caso que está sendo realizado em pesquisa de mestrado, na qual objetiva-se compreender os sentidos subjetivos de estudantes em situação de vulnerabilidade social que apresentam fracasso escolar. Para tanto, foi feita uma pesquisa, baseada na epistemologia qualitativa de González Rey, com três estudantes do Ensino Fundamental em uma escola pública de Ceilândia- DF e, para este pôster pretende-se trazer o caso de um desses estudantes tendo como foco sua produção subjetiva na escola e frente a aprendizagem, tendo em vista sua história de vida. Trata-se de uma aluna de treze anos, abandonada pelos pais biológicos juntamente com a irmã mais velha e que por esse motivo morou em um abrigo até os 6 anos de idade. Foi adotada posteriormente junto com a irmã que abandonou a família a pouco tempo. A aluna tem um histórico grande de furtos e conflitos relacionais dentro e fora da escola, situações essas que estão presentes em suas relações com familiares, colegas, professores e com seu próprio processo de aprender. No que tange seu processo de escolarização, a aluna está cursando pela terceira vez o 6º ano do Ensino Fundamental e enfrenta diversas dificuldades. Na pesquisa identifica-se muito de sua produção subjetiva diante de toda sua história de vida e de como ela vem significando o ambiente escolar. Revela-se, por exemplo: Um sonho de uma família ideal que não existe; uma tristeza frente ao abandono de sua irmã biológica; uma certa reprodução de vivências e estilo de vida que tinha no abrigo, tal como o furto de objetos; uma não aceitação da família, que já quis devolvê-la diversas vezes; uma não aceitação ainda de colegas e até mesmo professores e, por fim uma



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



falta de sentido da escola como um todo frente a sua história. Além de buscar entender um pouco da produção subjetiva da estudante na escola frente a situação que identificamos como vulnerabilidade social, o trabalho buscou também olhar para como a escola e os professores se portam frente a essa estudante e sua história de vida, enfatizando a importância de se olhar para o aluno enquanto sujeito de uma história de vida que vai além do que se vive entre as paredes escolares e que não se pode deixar de fora. O trabalho ainda está em construção e será defendido ao final do primeiro semestre de 2017.

**Palavras-chave:** Vulnerabilidade Social; Sentidos Subjetivos; Fracasso escolar.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Área Temática 4 : Trabalho pedagógico e Subjetividade


## NA SEARA DO ENSINO DE ARTE, A TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Lucielle Farias Arantes- UFU  
luciellearantes@ufu.br

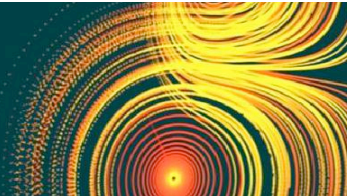
Mariza Barbosa de Oliveira  
Universidade Federal de Uberlândia  
mariza.barbosa.oliveira@gmail.com

### Resumo

O ensino de Arte no Brasil percorreu distintos momentos históricos, caracterizando-se por uma diversidade de práticas, segundo a legislação educacional de cada época, os propósitos e as tendências pedagógicas. Nos anos 1930, a Reforma Francisco Campos acarretou a obrigatoriedade do ensino do canto orfeônico em todo o território nacional, consistindo em uma das ações mais efetivas do ensino artístico. O canto orfeônico perdurou nas escolas até a década de 1960, quando, já em decadência, foi substituído na LDB 4.024/1961 pela “iniciação artística” como atividade complementar. A partir de 1971, com a LDB 5.692, entrou em cena a “educação artística”, que provocou inúmeras implicações ao ensino de Arte, incluindo a implementação da polivalência. Ministrado por um único professor, o componente curricular passou a agregar o conjunto das linguagens artísticas, caindo no superficialismo e na fragilidade das práticas pedagógicas. Com a promulgação da LDB 9.394/1996, a obrigatoriedade do ensino de Arte foi reiterada, mas, a explicitação de suas linguagens, feita somente duas décadas depois, mediante a Lei 13.278/2016. Integrado pelas artes visuais, dança, música e teatro, faz-se agora necessário redefinir a organização do componente curricular respeitando-se as especificidades das expressões artísticas, porém, adotando-se uma base teórica que proporcione a sua coesão no âmbito escolar. Na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), o componente curricular Arte abarca as quatro linguagens ministradas por professores com formação específica. As aulas ocupam um horário semanal no currículo do ensino fundamental, sendo ministradas em espaços próprios a grupos com reduzido número de alunos. O ensino preza pela valorização dos conteúdos, desenvolvendo processos comprometidos com os aspectos conceituais e as habilidades próprias de cada linguagem artística. Contudo, diferentemente de centrarem-se na assimilação



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

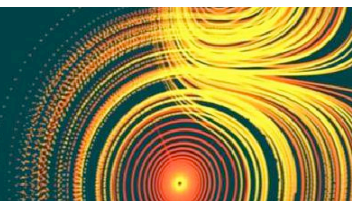


dos elementos da cultura, com um caráter passivo-reprodutivo, as estratégias pedagógicas são definidas no cotidiano da própria sala de aula, no contato direto com os alunos, considerando sua expressão subjetiva. É no ambiente dialógico, fomentado pelas ações didáticas que colocam os sujeitos em contato direto com o fazer artístico, e, recursivamente, por meio das interações e expressões emergentes nesse cenário, que os conhecimentos e sentidos são produzidos. Nesse contexto, as avaliações são abertas, processuais e auto-reflexivas, não aferidas por mecanismos de padronização; a motivação é vinculada à produção de sentidos subjetivos pelo próprio sujeito da aprendizagem e não a pontuações e ameaças. Na mesma direção, as mostras dos resultados artísticos adquirem variados formatos, dependendo da natureza da produção e do desejo dos alunos e professores em compartilhá-los. A Teoria da Subjetividade, a partir de seu conjunto de categorias, representa um importante referencial à consolidação do ensino de Arte na Eseba/UFU, proporcionando a valorização dos sujeitos da aprendizagem e de seus processos criativos, além da coesão dos princípios e práticas no âmago do componente curricular. É também um aporte extremamente relevante para a redefinição das bases do ensino artístico no Brasil nesse momento de implementação da Lei 13.278/2016, em que se busca valorizar as produções subjetivas dos alunos sem cair no espontaneísmo e esvaziamento dos conteúdos como ocorrido em momentos anteriores.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte no Brasil; Teoria da Subjetividade e Arte na escola; Práticas pedagógicas e currículo de Arte.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Área Temática 3: Trabalho Pedagógico e Subjetividade

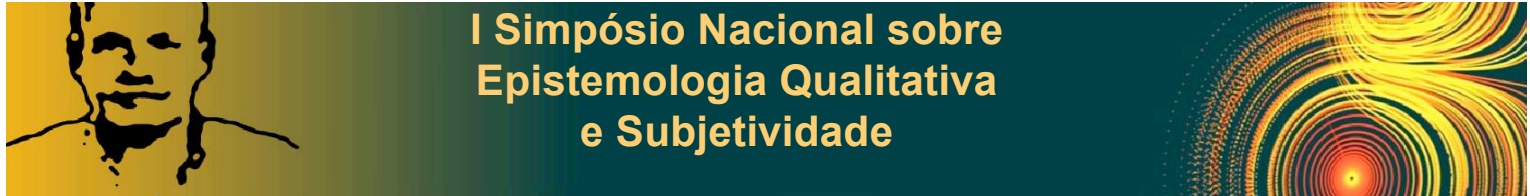
## A EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE DE ALUNOS COM DIFICULDADES EM PROVAS ESCOLARES

Jayne Moreira da Silva  
Universidade de Brasília–UnB  
jayne10moreira@gmail.com

Maristela Rossato  
Universidade de Brasília – UnB  
maristelarossato@gmail.com

### Resumo

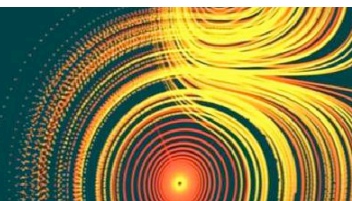
Essa pesquisa está sendo desenvolvida com base na teoria da Subjetividade de González Rey, e tem por objetivo identificar elementos subjetivos que possibilitem compreender como alunos que diariamente têm bom desempenho em sala, não conseguem realizar bem as provas às quais são submetidos. A pesquisa está sendo orientada pelos pressupostos da Epistemologia Qualitativa, por meio da metodologia construtiva – interpretativa. Participam da pesquisa uma professora de Língua Portuguesa/Língua Espanhola e cinco estudantes que no momento da pesquisa estavam no 1º ano do ensino médio em uma escola pública do Distrito Federal e adequam-se ao perfil pesquisado. Os instrumentos utilizados foram uma entrevista semi estruturada e um questionário com a professora e uma roda de conversa e um complemento de frases com os alunos indicados pela professora entrevistada por apresentarem desempenho divergente no momento das provas escolares. As análises, ainda em construção, apontam caminhos distintos, mas não divergentes entre si: para parte dos estudantes, a escola está constituída como uma configuração subjetiva e, no momento da realização das provas escolares, o nível de auto cobrança por bom desempenho, advindos da dinâmica da própria escola, acaba mobilizando processos simbólico – emocionais que se constituem como impeditivos do mesmo; por outro lado, para parte dos estudantes, outras instituições como família e igreja, estão constituídos como configuração subjetiva na subjetividade dos mesmos e, da mesma forma, o nível de auto cobrança por bom desempenho nas provas escolares, advindos da cobrança social, acaba mobilizando processos simbólico – emocionais que se constituem como impeditivos do mesmo. Pelo fato das análises ainda estarem em construção, não temos as hipóteses finalizadas, mas temos indicadores que nos



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

têm ajudado a compreender melhor a constituição da subjetividade de cada estudante e a expressão da mesma no desempenho escolar. Em ambos os casos o social tem se sobreposto ao individual, comprometendo a expressão do sujeito, condição que acreditamos necessária para que a realização das provas escolares não seja percebida como um momento de julgamento social.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Desempenho escolar; Avaliação.



**Área Temática 4:** Trabalho Pedagógico e Subjetividade


## **PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E O TRABALHO PEDAGÓGICO INOVADOR**

Telma de Jesus Reis  
FACES/UniCEUB  
telmajreis@gmail.com

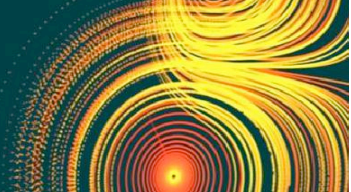
Luciana de Oliveira Campolina  
FACES/UniCEUB  
campolina.luciana@gmail.com

### **Resumo**

A criatividade e a inovação têm sido temas cada vez mais discutidos no meio científico, pelo reconhecimento da contribuição dos mesmos para o avanço da Educação no Brasil. A inovação educativa é caracterizada pela produção ou inserção de novidades implementadas em contextos específicos que podem gerar transformações nos processos educativos. Um aspecto essencial é que a inovação educativa implica o envolvimento e as ações dos atores escolares, bem como suas diversas formas de expressão no cenário social da escola. Nesta via investigativa, a Teoria Cultural-histórica da Subjetividade proposta por González Rey amplia a visão sobre a inovação educativa e possibilita compreendê-la também a partir dos processos subjetivos. Por ser capaz de gerar inteligibilidade sobre a subjetividade humana como um sistema complexo na integração do social com o individual permite também compreender como as experiências humanas são configuradas pela produção simbólico-emocional das pessoas e grupos sociais. Autoras como Mitjáns Martínez e Tacca têm se debruçado na produção de conhecimentos sobre as questões relacionadas à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da subjetividade e também foram centrais para a construção deste trabalho. Partindo destes aportes, o presente estudo teve como objetivo investigar os processos de subjetivação dos professores em relação às suas respectivas criatividade no trabalho pedagógico, que dão sustentação para a prática educativa inovadora. Dentre o universo da educação formal no país, o contexto de investigação escolhido foi o cenário universitário. A pesquisa foi baseada na Epistemologia Qualitativa e no Método Construtivo-interpretativo, que assumem como ideias centrais que o conhecimento é algo a



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



ser construído e interpretado, a pesquisa como processo de comunicação e a legitimidade teórica do estudo do singular. Os participantes foram dois professores universitários indicados por seus pares e alunos, a partir dos critérios de implementação de uma prática inovadora em dois cursos de graduação. Os instrumentos utilizados foram a dinâmica conversacional, que parte do princípio relacional e dialógico entre participantes e pesquisador; o complemento de frases, por trazer indutores que permitem aos participantes expressarem a suas respectivas subjetividades; e a observação em sala de aula, pela necessidade de caracterização das práticas pedagógicas dos professores e os aspectos relacionais em sala de aula. A partir do processo construtivo-interpretativo, foi possível identificar que os professores apresentaram uma expressão criativa caracterizada pela versatilidade no uso de recursos pedagógicos inovadores, tais como jogos criados especialmente para as disciplinas e a discussão de histórias pessoais e reais sobre a atuação profissional. Destaca-se a construção de indicadores acerca da produção subjetiva dos professores como configuradas pela crença na aprendizagem e na capacidade dos alunos e pelo posicionamento de modelo perante aos estudantes, que marcam os recursos subjetivos em relação às suas experiências docentes. Também vale ressaltar a intensa emocionalidade presente nas expressões dos professores e a postura intencional que os fazem modificarem, constantemente, as suas respectivas práticas educacionais.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Criatividade; Professores.





**Área Temática 4:** Trabalho Pedagógico e Subjetividade

## **O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SUBJETIVIDADE E PRÁTICA NA ESCOLA INCLUSIVA**


Carlos Eduardo Gonçalves Leal  
Faculdade Santo Agostinho  
ceduardoleal@hotmail.com

Danyelee Faustino Martins  
Faculdade Santo Agostinho  
danyeleafmartins@gmail.com

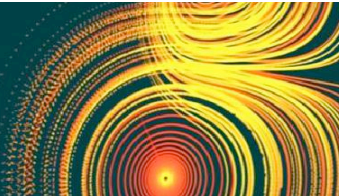
Amanda Maria Alencar e Silva  
Faculdade Santo Agostinho  
amandapsico18@hotmail.com

### **Resumo**

A política de inclusão de pessoas público alvo da educação especial na escola regular tem gerado novas questões sobre a formação e a prática docente, em especial, do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a trama subjetiva da prática, no contexto da escola inclusiva para o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva e explicativa, na forma de estudo de casos. A investigação ocorreu em 3 escolas públicas de ensino fundamental, localizadas em Teresina-Piauí, e contou com a participação de 3 professoras do atendimento educacional especializado. Como procedimento de construção de informação, foi utilizada a entrevista semiestruturada, o conflito de diálogos, a composição e o complemento de frases. Os dados foram analisados por meio do método construtivo- interpretativo de González Rey (2011). O autor compreende que a construção de conhecimento a respeito dos processos e formas de organização subjetiva deve contemplar uma reconstrução epistemológica. Os modelos de pesquisa tradicionais, os quais partem de uma lógica positivista, têm simplificado os fenômenos que constituem a existência humana, mesmo alguns modelos que se apresentam como qualitativos. No decorrer desse estudo, as informações construídas foram organizadas em três eixos temáticos: o primeiro trazendo a compreensão sobre como o professor do Atendimento Educacional Especializado subjetiva a formação recebida para sua atuação, o segundo, os processos subjetivos do professor a respeito da inclusão escolar e do seu papel na escolarização de alunos público alvo da educação especial e por último as tramas subjetivas da condução da sua prática. As informações levaram a reflexões a cerca dos indicadores

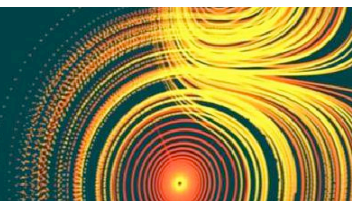


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



expressos durante o contato com os participantes que foram: Sobrecarga/exaustão desse profissional que necessitam dispor de muitas habilidades e tempo para a infinidade de demandas e necessidades reveladas no contexto escolar, comprometimento, pois apesar de tantos desafios foi possível observar envolvimento subjetivo com o trabalho, uma vez que se implicam e lutam para que a inclusão aconteça. Identificou-se a angústia revelada pelas professoras no que se refere à formação recebida para atuar com AEE na perspectiva da educação inclusiva, verificamos também os processos subjetivos constituídos pelas professoras a respeito da inclusão escolar, elas lutam porque de fato consideram que é possível. Acreditam nas potencialidades dos alunos que são público alvo da educação especial, e percebem o seu papel na escolarização com algo de fundamental importância, por essa razão, buscam conduzir sua prática da melhor maneira que lhes é possível.

**Palavras-chave:** Professor; Atendimento Educacional Especializado; Prática Subjetiva.



**Área Temática 4:** Trabalho pedagógico e Subjetividade

## **ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO E A CRIANÇA PRODUTORA DE CULTURA**

Patrícia Nunes de Kaiser  
FE-UnB  
patriciadekaiser@gmail.com

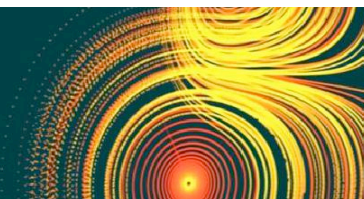
Cristina Madeira Coelho  
FE-UnB  
madeiracoelho@yahoo.com.br

### **Resumo**

O debate sobre as práticas pedagógicas e curriculares dos professores de Educação Infantil é de grande relevância, pois é nessa fase que a criança se constitui enquanto sujeito histórico-social. Parte-se do princípio de que propostas curriculares se articulam com ações pedagógicas para que as relações que se estabelecem nos contextos escolares possibilitem a emergência de processos criadores e criativos em que as crianças vão tendo a possibilidade de se desenvolver como sujeitos dos seus processos de desenvolvimento. Assim, questões sobre a criança, a cultura infantil, o trabalho com arte, a escola e a subjetividade vêm sendo discutidas com muita ênfase e por diferentes correntes teóricas. De modo geral, nestas abordagens se reconhece o valor de processos experienciais vividos pela criança. Mas o que é ser criança? O que significa cultura da infância? Qual o significado da arte para a infância? E no contexto escolar? Como a subjetividade está implicada na arte? Neste trabalho, buscam-se respostas a estas densas e difíceis perguntas por meio do fio condutor do enfoque teórico da perspectiva histórico-cultural da subjetividade, reconhecendo a criança como sujeito ativo, social, cultural e histórico, constituído e constituinte das relações sociais e nas narrativas culturais da sociedade em que se evidencia o caráter subjetivo do sujeito diante de situações que vivencia no coletivo social. Assim, nesse trabalho busca-se compreender o papel da criança enquanto sujeito que produz cultura e é produzido pela cultura historicamente instaurada a partir da compreensão da arte como expressão simbólico-emocional que possibilita caminhos, olhares e reflexões sobre o mundo, proporcionando experiências significativas que criam potencialidades para que a criança se posicione criativamente e criticamente no mundo em que vive. As experiências se vivências que permeiam o mundo

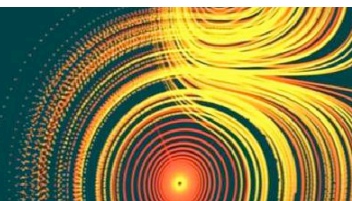


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



infantil, por meio de processos imaginativos e criativos, são fundamentais para o desenvolvimento infantil uma vez que possibilita o estabelecimento de vínculos importantes, processos do saber e do desenvolvimento subjetivo de sua constituição enquanto sujeito. O estudo busca articular três aspectos: a criança como sujeito, as práticas pedagógicas com artes e as singularidades culturais das crianças, analisando os tempos e espaços para a expressão da arte como produção simbólico-emocional. Dessa forma, as complexas nuances que permeiam o processo educacional e as relações humanas serão investigadas como possibilidade de compreensão da emergência de aspectos simbólico-emocionais pela arte. Por meio da Epistemologia Qualitativa pretende-se compreender, no cenário social da pesquisa, como processos culturais são configurados subjetivamente por crianças que se envolvem ativamente nas práticas pedagógicas em arte.

**Palavras-chave:** Criança; Trabalho com arte; Subjetividade.



Área Temática 4: Trabalho pedagógico e Subjetividade

## SENTIDOS SUBJETIVOS DE LUDICIDADE NA DOCÊNCIA: DIÁLOGOS COM UM PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DE DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

André Luiz Rodrigues dos Santos Cunha  
EAUFPA  
andresymarajr@gmail.com

José Moyses Alves  
UFPA  
jmalves@ufpa.br

### Resumo

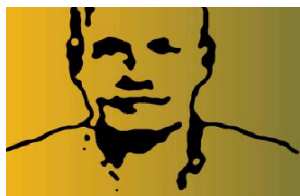
A ludicidade tem sido cada vez mais valorizada na literatura pedagógica e nas práticas educativas. Entretanto, não existe um consenso a respeito do significado do termo, nem entre os autores da área, nem entre os professores que a utilizam. É comum os sujeitos subjetivarem o lúdico como um fenômeno da infância e proveniente de jogos, brinquedos e brincadeiras. Ao olhar para o contexto social da escola nos questionamos se o lócus lúdico ultrapassa as fronteiras da educação infantil. Concebemos a ludicidade como uma produção subjetiva, então os diferentes sentidos de ludicidade são construídos pelos professores em suas histórias de vida e formação particulares, repercutindo de formas variadas em suas práticas pedagógicas. Inspirados na teoria da subjetividade de González Rey, nos interessamos por interpretar os sentidos subjetivos de ludicidade para um professor de biologia, que ministrou aulas em diferentes níveis e modalidades de ensino, em uma escola pública federal do município de Belém - Pará. Objetivamos, também, identificar os contextos em que emergem os sentidos de ludicidade e suas ressonâncias na práxis pedagógica deste docente. Para produzir as informações, utilizamos complemento de frases e entrevista semiestruturada, que foram gravadas em áudio e vídeo, com a autorização do sujeito, além de conversas informais em diversos momentos. Reunidas às informações obtidas por meio dos diferentes instrumentos, construímos indicadores de sentidos subjetivos e identificamos seus contextos de produção, bem como a maneira como se expressavam na prática do nosso sujeito. Ele contou que passou a vida toda sendo ensinado de forma expositiva tradicional, inclusive em seu curso de licenciatura e que achava que iria ensinar dessa mesma forma. Entretanto, o contato com o Clube de Ciências da UFPA lhe possibilitou conhecer novas formas de atuação docente. O lúdico lhe interessou, particularmente, visto que considera a alegria uma

# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

característica de sua personalidade, desenvolvida na subjetividade social de sua família. Além disso, a diretriz favorável da escola em que trabalha para práticas diferenciadas e a interação com outras professoras, que valorizavam a ludicidade, lhe permitiram produzir uma configuração de sentidos subjetivos sobre a ludicidade na docência. Para ele, a ludicidade é promotora de alegria, prazer e motivação, tanto para quem aprende, quanto para quem ensina; possibilita diversas interações sociais, que contribuem para aprendizagens; não se opõe a seriedade do processo educativo; independe da idade dos sujeitos; envolve o uso de recursos imagéticos para facilitar a compreensão dos conteúdos. Assim, em sua história de vida singular, esse educador produziu diversos sentidos para o lúdico, que repercutem em suas práticas pedagógicas. As noções de que o lúdico contribui para a motivação e para as interações sociais, em todas as faixas etárias, são valorizados por vários autores na literatura. Entretanto, a tendência a justificar o lúdico pela sua utilidade e seriedade, sem levar em conta suas características de espontaneidade e fruição, problematizam este sentido de lúdico, que também aparece com frequência em trabalhos da área e que em nossa análise desconsidera o lúdico livre como uma possibilidade formativa para o sujeito que aprende.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Ludicidade; Ensino de biologia.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 4:** Trabalho Pedagógico e Subjetividade


## **A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ROTINAS PEDAGÓGICAS**

Andreia dos Santos Gomes Vieira  
SEEDF  
andreia.pacp@hotmail.com

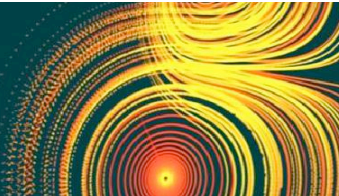
Cristina M. Madeira Coelho  
FE - UnB  
cristina.madeira.coelho@gmail.com

### **Resumo**

Em estudo anterior, de 2015, a ideia de rotinas pedagógicas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no cotidiano das classes de Educação Infantil, e ainda, como conhecimento construído a partir de informações compartilhadas e difundidas no campo desta modalidade específica, favoreceu a análise desta categoria pedagógica, sob a luz das Representações Sociais. Utilizei, então, os estudos de Abric (1998), a Teoria do Núcleo Central, na identificação do núcleo central e do sistema periférico, Observaram-se duas claras concepções quanto às rotinas pedagógicas do grupo participante. Tal constatação instigou novos questionamentos, refletindo que apenas a identificação do núcleo central e do sistema periférico, ou seja, a ênfase na dimensão cognitiva das representações, não possibilitou a análise substancial das mesmas, de sua gênese, bem como não houve a possibilidade da compreensão do processo de produção subjetiva que as constituem. Assim, naquele estudo, não se alcançou compreender a participação efetiva dos sujeitos na produção de sentidos, que balizam as representações, atendem suas necessidades, geram ações e comportamentos decorrentes dessa estruturação simbólico-emocional que organiza a cotidianidade. Em outras palavras, o estudo não adentrou aos processos emocionais de onde são foram organizadas as representações sociais reveladas. Neste sentido, a Teoria da Subjetividade de González Rey (2008), abre novas possibilidades para a compreensão das representações sociais, a partir de configurações subjetivas, onde o individual e o social são constituintes um do outro, e os processos afetivos e simbólicos localizam-se no cerne das configurações subjetivas. Sendo os sentidos subjetivos, uma organização simbólica e emocional organizada na experiência social da pessoa, situados nas dimensões históricas e sociais das atividades humanas, esses

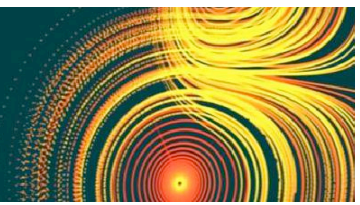


# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



alimentam as representações sociais de processos subjetivos em diferentes áreas da subjetividade social. (González Rey, 2008). Tendo como norte que as produções subjetivas são constituintes de representações sociais, neste estudo, propõe-se um diálogo entre a Teoria das Representações Sociais e a Teoria da Subjetividade, entendendo a necessidade de avançar nas questões incorporadas à emocionalidade, presentes na proposta teoria de Gonzalez Rey. Deste modo acredita-se as rotinas pedagógicas, como produtos culturais, possam ser melhor compreendidas como resultantes de configurações subjetivas múltiplas, atos sociais indissociável do sujeito, cuja referenciais teórico científicos de abrangência mais ampla e democrática, possam dar conta da complexidade e singularidades das práticas cotidianas escolares. Entende-se que a mera identificação descritiva de representações sociais seja redutora da compreensão de dinâmicas complexas do cotidiano educacional, já que a pesquisa de elementos que geram tais representações, a partir da processualidade de ações e produções do próprio sujeito, torna-se um processo decorrente da construção interpretativa que assim, vai exigir metodologias diferenciadas, tal como a que decorre da Epistemologia Qualitativa.

**Palavras-chave:** Rotinas pedagógicas; Representações sociais; Subjetividade.



**Área Temática 4:** Trabalho pedagógico e Subjetividade

## **UM ESTUDO SOBRE O MÉTODO PEDAGÓGICO TRADICIONAL E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS DOS ALUNOS**

Flávia Inês de Carvalho Barros  
UniCeub

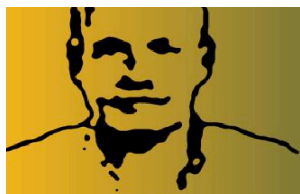
flaviaines.barros@gmail.com

Luciana de Oliveira Campolina  
UniCeub

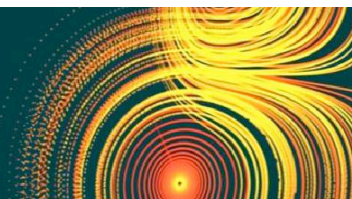
luciana.campolina@uniceub.br

### **Resumo**

O estudo foi baseado na teoria histórico-cultural da subjetividade proposta por González Rey, que parte de uma compreensão de que o ser humano se constitui e é constituído por um contexto histórico e cultural. A teoria possibilita entender que a pessoa produz sentidos subjetivos em suas vivências singulares e que, sua subjetividade se configura a partir da dinâmica do social e do individual. Na pesquisa, se problematizou o papel da escola e a forma como os alunos aprendem no método tradicional. O objetivo foi investigar a forma como o método de ensino participa no processo de produção da subjetividade de alunos acerca de suas experiências na escola. A pesquisa foi baseada na Epistemologia Qualitativa e no método construtivo-interpretativo. Nessa proposta, o conhecimento é entendido como uma produção humana, e ressalta-se seu caráter interpretativo, uma vez que é por meio da tensão de diálogo que o participante pode expressar seus sentidos subjetivos. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas de Ensino Fundamental, em Brasília-DF. Participaram da pesquisa quatro alunos do terceiro ano, que foram selecionados a partir da construção do cenário social da pesquisa. Para tanto, se considerou a forma como suas experiências eram caracterizadas por eles e seus professores, como facilidades ou dificuldades para realizar as tarefas propostas, e o engajamento em sala de aula. Utilizou-se como instrumentos as dinâmicas conversacionais com os alunos, observações sistemáticas em sala de aula e conversas informais com as professoras. Nas dinâmicas conversacionais, foram criados recursos a partir do conhecimento da pesquisadora sobre as crianças, com o objetivo de facilitar suas expressões singulares, como jogos e vídeos cujo conteúdo tinha uma importância e uma relação com os interesses dos participantes. A partir das informações dos instrumentos e da articulação entre elas, foi possível produzir indicadores sobre a produção subjetiva dos alunos

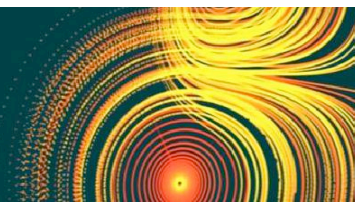


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



acerca do papel atual da escola, e sobre como se configura o método de ensino tradicional para as crianças. Percebeu-se que, o método continua mais voltado para a atuação do professor do que para o processo de aprendizagem e que, por consequência, valoriza o currículo e a quantidade de tarefas realizadas, deixando em segundo plano o processo singular de cada aluno. Em relação à produção subjetiva dos alunos, construiu-se indicadores sobre como o cenário acaba sendo subjetivado pelas crianças por sentimentos de desvalorização e desmotivação pelas atividades propostas. É problemático porque os temas de interesse dos aprendizes não costumam ser abordados em sala de aula, sendo percebidos pelos alunos como descuido, o que colabora com a falta de atenção e implicação no processo de aprendizagem singular. Também faz parte da produção subjetiva destas crianças, a representação da escola como espaço de experiências de relações conflituosas e de inflexibilidade de regras. Percebeu-se ainda que as produções subjetivas dos alunos do método tradicional, tendem a relacionar a escola com o sentido do futuro, visando o resultado da formação dentro de uma sociedade produtiva e capitalista, mas não com o processo de aprendizagem atual que vivenciam em seu cotidiano.

**Palavras-chave:** Ensino tradicional; Subjetividade; Aluno.



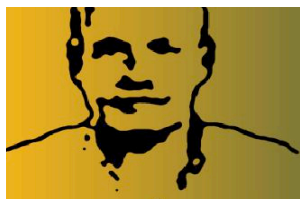
**Área Temática 4:** Trabalho Pedagógico e Subjetividade

## **A FORMAÇÃO DO LEITOR NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE**

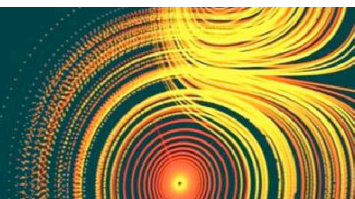
Joice Ribeiro Machado da Silva  
UFU-ESEBA  
joicerms@ufu.br

### **Resumo**

O presente trabalho objetiva apresentar parte de nossa tese de doutorado que versou sobre a formação do leitor literário na escola, enfatizando as relações dialógicas presente nas análises que realizamos cuja formação da subjetividade é imprescindível na constituição do leitor. A questão da formação do leitor literário na escola tem sido amplamente discutida no cenário brasileiro visto que a escola não tem adequadamente realizado seu papel. As avaliações externas mostram um cenário nada positivo, portanto, há a necessidade de rever o que é efetivado sobre leitura na escola. Nesse âmbito, considerar o papel da subjetividade na relação entre a leitura e a atuação do leitor foi fundamental para as análises de nossa pesquisa. Com o objetivo de aplicar uma metodologia específica com as estratégias de leitura estadunidense e verificar se elas contribuíam ou não com a formação do leitor literário, a pesquisa foi estruturada em três fases: avaliação inicial, aplicação da metodologia e avaliação. Partindo de uma pesquisa-ação aplicada em uma escola pública do interior de São Paulo, com 25 estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental, do qual atuamos como professora da turma, pudemos mostrar como uma metodologia específica para o ensino da leitura pode contribuir para formar o leitor literário. Partindo do pressuposto que ler é compreender, elegemos como principal fonte de leitura o gênero literário, dada sua característica específica e sua inegável contribuição com a formação da subjetividade do leitor que ao interagir com o texto forma a si mesmo sem lançar mão de sua personalidade. Como afirma Rouxel (2013), ler literatura permite ganho ético e estético ao convidar o leitor a realizar uma experiência única e sensível, explorando a existência humana e extrair dela proveitos simbólicos, subjetivos que o professor não tem possibilidade de avaliar, pois ocorre em esfera íntima. Há a ampliação do imaginário, enriquecimento da sensibilidade e construção do pensamento, elementos esses que contribuem para a transformação identitária e que estão presentes no ato da leitura. As categorias de análises realizadas apresentam uma discussão importante mostrando como se deu a relação dialógica, o sentido subjetivo entre: professor – estudante; estudante – texto; e estudante – estudante. É nessa e por esta relação que foi possível confirmar nossa hipótese



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



inicial de que o trabalho com a metodologia aplicada das estratégias de leitura contribui para formar o leitor literário, ou seja, aquele que ao ler sabe se utilizar de estratégias quando necessário para compreender o texto. A subjetividade, expressa na ação dos estudantes ao lidarem com os textos, foi determinante para compreensão e nova reconfiguração do ato de ler. A conclusão da pesquisa afere que os estudantes passaram a ter autocontrole da compreensão de suas leituras que no início da pesquisa estava sob nosso controle que atuava como professora da turma.

**Palavras-chave:** Formação do leitor; Leitura Literária;. Subjetividade.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 4:** Trabalho pedagógico e Subjetividade

## **ENTRE A VIDA FORMATIVA E A VIDA PROFISSIONAL: PRODUÇÃO SUBJETIVA SOBRE O INGRESSO DOCENTE NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO DF**

Érica Raquel de Castro Cavalcante  
SEEDF  
cavalcante.erc@gmail.com

### **Resumo**

O presente trabalho é uma síntese da dissertação de mestrado intitulada “Entre a vida formativa e a vida profissional: Produção Subjetiva sobre o Ingresso Docente no Sistema Público de Ensino do DF”. Esta pesquisa teve como objetivo geral gerar, com base na perspectiva histórico-cultural, inteligibilidade sobre a subjetividade do professor ingressante em turmas de Educação Básica no Sistema Público de Ensino do Distrito Federal. O referencial teórico foi construído a partir dos estudos sobre os ciclos da carreira docente, as categorias professor iniciante e professor ingressante, profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional docente. Nossa abordagem teórico-metodológica se concentra nos estudos de Vigotski sobre as categorias sentido e significado, e nos estudos de González Rey sobre a teoria da subjetividade histórico-cultural e as suas categorias fundamentais. Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos a Epistemologia Qualitativa, caracterizada pelo método construtivo-interpretativo, em que a pesquisa é concebida enquanto processo dialógico e singular. Os instrumentos utilizados foram: dinâmica conversacional; questionário aberto; completamento de frases; redação. A pesquisa foi realizada com seis professores da Educação Básica ingressantes no ano de 2014 no Sistema Público de Ensino do Distrito Federal de uma Escola Classe do Paranoá. Consideramos que o ingresso docente precisa ser repensado na especificidade daquilo que o caracteriza: o tempo subjetivo de cada professor. Por mais caótico que inicialmente possa parecer, o processo de ingresso de novos professores em uma escola pressupõe uma reorganização do ambiente escolar que atenda as particularidades dos novos profissionais e os insira no contexto organizacional da escola e da rede de ensino. Destacamos, sobretudo, a importância de: momentos formativos para conhecer e produzir conhecimento sobre a instituição escolar em que o professor irá trabalhar antes e durante o período de ingresso docente; uma parceria Universidade-Escola para que os

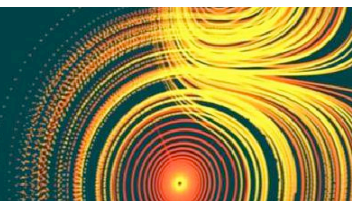


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



professores em formação tenham contato prático e possam teorizar sobre a realidade em que atuarão profissionalmente; um ensino contextualizado que considere a comunidade onde a escola está inserida, o público a ser atendido, as especificidades dos alunos; um processo de reflexão constante sobre a forma como são construídas as relações entre os integrantes da escola considerando a unidade individual-social, simbólico-emocional, teórico-prática; estudos que olhem para os professores contratados em caráter temporário e a sua importância na SEDF. É preciso reconhecer o caráter gerador da subjetividade em seus aspectos individual e social sobre a profissionalidade e o tempo subjetivo de cada docente, de maneira atenta especialmente no processo de ingresso docente com as suas particularidades e dificuldades, mas, que não limite a esse momento. Pelo contrário, que as produções subjetivas dos sujeitos docentes sejam objeto de constante reflexão dos integrantes do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Ingresso docente; Profissionalidade docente; Subjetividade.



Área Temática 4: Trabalho pedagógico e subjetividade

## A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE D. B. ELKONIN E OS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS DE V. V. DAVYDOV: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE<sup>11</sup>

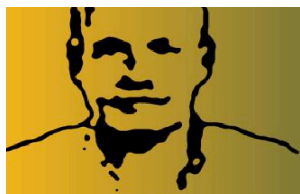
Ewellyne S Lima Lopes  
Faculdade de Educação – UFU  
ewellyne.lopes@gmail.com

Naíma de Paula S. Chaves  
Faculdade de Educação - UFU  
naima@iftm.edu.br

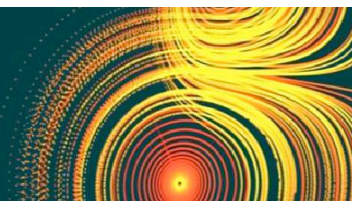
### Resumo

O trabalho discute a influência da periodização do desenvolvimento infantil de D. B. Elkonin sobre o delineamento dos princípios didáticos realizado por V. V. Davydov para o “Sistema pedagógico Elkonin-Davydov” e, sobretudo, analisar as limitações teóricas e epistemológicas de ambos à luz da Teoria da Subjetividade de Fernando L. González Rey. A Didática Desenvolvimental da Atividade de Davydov e Elkonin tem como pressupostos: a Psicologia Histórico-Cultural, preconizada por L. S. Vygotsky, a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev e a Periodização do Desenvolvimento Psíquico na Infância de Elkonin. A periodização do desenvolvimento – engloba a definição dos períodos e das leis de transição entre estes – representa para Elkonin a base sobre a qual os princípios do sistema educacional devem se ancorar. Sua proposta de periodização do desenvolvimento psíquico infantil fundamenta-se no conceito de atividade principal de Leontiev e no caráter social e histórico mutável dos processos desenvolvimentais, que acontecem de modo gradativo e dialético, defendido por P. Blonski e Vygotsky. Destacam-se nessa periodização: a preocupação com o desenvolvimento das relações criança-objetos sociais através das atividades principais; a alternância entre fases de caráter emotivo (aquisição de objetivos, motivos e normas das relações interpessoais) e fases de caráter cognitivo (desenvolvimento do pensamento teórico); e constituição do sujeito por meio da assimilação ou interiorização da cultura. O Sistema Elkonin-Davydov, a partir das proposições de Elkonin, destaca o período da Atividade de Estudo (6 – 11 anos), cujo objetivo é a apropriação dos conceitos científicos e das ações mentais que permitem as formas de desenvolvimento do pensamento teórico. As pesquisas realizadas por Davydov e Elkonin

<sup>11</sup> O trabalho faz parte das teses de doutorado das autoras sob a orientação do professor doutor Roberto Valdés Puentes.

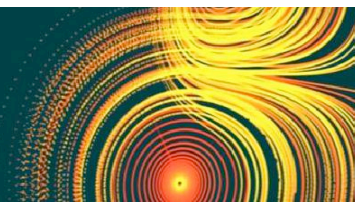


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



constatarem que vigorava nas escolas soviéticas, a pedagogia tradicional, apresentando como resultado apenas a formação do pensamento empírico, descritivo e classificatório. E com base nestes dados, Davydov formulou novos princípios didáticos (princípio do vínculo e a sucessão dos conhecimentos, princípio da educação que desenvolve e o princípio da visualização, do caráter objetual) com o objetivo de possibilitar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico a partir do movimento de ascensão do pensamento abstrato ao concreto, com generalizações substantivas. Em função destes princípios, Davydov traça recomendações pedagógicas ao processo de ensino e formação. A unidade entre apropriação e desenvolvimento, entre conhecimento e processo de aquisição do conhecimento, discutidos pelos autores marcam a ênfase nos aspectos cognitivos. Contudo, González Rey critica as bases e os desdobramentos de teorias engendradas pelos psicólogos e didatas russos, especialmente a periodização de Elkonin e os princípios didáticos de Davydov, por refletirem o reducionismo gerado pela ideia de que a consciência é reflexo da realidade objetiva por meio de sua interiorização na atividade objetual; a visão do sujeito como mero assimilador e reprodutor do conhecimento; a visão cultural determinista e essencialista; as dicotomias cognitivo-afetivo, social-subjetivo, individual-social, interno-externo; e o caráter antidialético. Em contraposição, González Rey apresenta o conceito de subjetividade em que reconhece o caráter gerador da psique e considera que as esferas cognitiva, afetiva e social formam, em uma unidade dialética, a personalidade sendo fundamental na atuação ativa do sujeito para o seu desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Periodização do desenvolvimento; Princípios didáticos; Teoria da Subjetividade.



Área Temática 4: Trabalho pedagógico e subjetividade


## MOTIVAÇÃO PARA APRENDER CIÊNCIAS COM PROJETO DE TEATRO

Marcello Paul Casanova  
SEDUC-PA  
mcpaul07@gmail.com

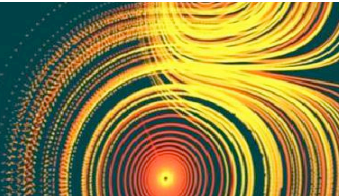
José Moisés Alves  
UFPA  
jmalves@ufpa.br

### Resumo

A utilização de práticas teatrais na educação é uma forma de suplantar o ensino centrado no professor. O teatro, além de promover entretenimento, contribui para suscitar emoções, reflexões e críticas, tanto para quem assiste quanto para quem encena. A pesquisa realizada é um relato de experiência que discute a motivação para aprendizagem de Ciências de um grupo de estudantes, envolvidos com atividades teatrais. Fundamentados na Teoria da Subjetividade de González Rey, compreendemos a motivação para aprender como produção subjetiva, isto é, como configuração de sentidos subjetivos, que o aluno produz em determinado contexto educativo. Tal produção depende de configurações de sentidos subjetivos desenvolvidas em outros contextos sociais e que são constitutivas da subjetividade individual do sujeito. É um processo, simultaneamente, individual e social, simbólico e emocional. Neste recorte, objetivamos compreender a motivação de uma estudante do oitavo ano, participante do grupo, para aprender Ciências com um projeto de teatro na escola, que passamos a denominá-la de Fernanda. O grupo foi formado por alunos de diferentes anos de escolaridade do Ensino Fundamental II. Também compunham o projeto: a professora de Ciências da escola, uma professora de informática que deu suporte técnico aos estudantes para realização das pesquisas, uma atriz de teatro que ajudou na realização das oficinas com práticas teatrais e o primeiro autor deste texto. A encenação, cujo enredo teve participação dos alunos, abordou os temas drogas, bullying e os ossos do sistema esquelético. Como instrumentos da pesquisa, utilizamos complementos de frase, conversas informais, redações e entrevista para construir indicadores que nos ajudaram a alcançar o objetivo proposto. Analisamos as informações considerando o caráter construtivo-interpretativo, dialógico e singular da Epistemologia



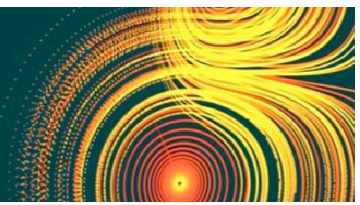
## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Qualitativa. Como resultado, compreendemos que os sentidos subjetivos produzidos por Fernanda estiveram relacionados com diversas experiências que a aluna vivenciou na escola e em outros contextos sociais. Fernanda tinha desejo de se formar em medicina e durante a realização do projeto, perdeu um amigo prematuramente, vítima de câncer. A estudante havia sofrido bullying na infância, na escola anterior em que estudava, por isso optou por representar uma personagem que era agredida e que posteriormente perdoaria suas agressoras, explicando as consequências de quem pratica e sofre bullying. Para a aluna, o teatro é um espaço para compartilhar vivências e desenvolver amizades, a experiência também ajudou a aprofundar alguns conceitos que muitas pessoas têm, superficialmente, sobre os temas abordados, discutindo, por exemplo, os efeitos das drogas no sistema nervoso e as penalidades para quem pratica bullying. Outros sentidos estiveram relacionados com a oportunidade de promover diálogo e expor opiniões sem ser contestada, considerando que, por ser um processo dialógico, a aprendizagem ocorre na relação entre as pessoas. Sua motivação ainda esteve relacionada à possibilidade de trabalhar, em futuras peças teatrais, temas políticos, assuntos relacionados à oncologia e outras questões de saúde pública. Consideramos que a motivação de Fernanda não dependeu apenas de suas interações no contexto presente, mas dos sentidos subjetivos que produziu para esta situação, em função de sua história passada e também de suas projeções para o futuro.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Motivação; Projeto de teatro.





**Área Temática 4:** Trabalho pedagógico e Subjetividade Profissional

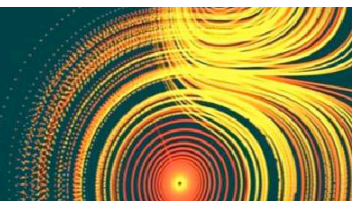
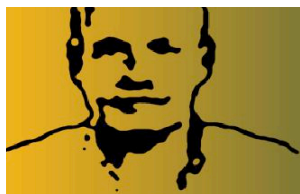
## **PARA ALÉM DAS LETRAS, SUBJETIVIDADE NO ATO DE LER**

Sara Coimbra Santos  
Secretaria de Estado de Educação do DF  
sara.pedagoga@hotmail.com

### **Resumo**

Considerar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante do processo de aprendizagem. A aquisição da leitura não foge a essa complexidade de processos de aprendizagem, uma vez que ela se dá a partir da interação cognitiva e afetiva que a criança tem com os textos, na tentativa de atribuir significado aquilo que lê. A leitura está associada a respostas às necessidades pessoais. Dessa forma a leitura está embutida em sentidos pessoais e ao mesmo tempo se caracteriza por uma atividade social. Quando o ato de ler faz sentido para a criança ela encontra prazer nesta atividade e esta se torna significativa. Dessa forma a aquisição do prazer de ler se relaciona ao sentido que a leitura tem para o sujeito que a realiza. As propostas didáticas do trabalho com a linguagem escrita em turmas de alfabetização devem apresentar um caráter funcional, de forma que as situações de leitura e escrita sejam de fato necessárias. Por outro lado, para se planejar situações produtivas de leitura os professores devem ter claro quais são os processos envolvidos na leitura e considerem os processos subjetivos envolvidos nesta aprendizagem. A leitura depende mais daquilo que está por trás dos olhos, informação não visual, do que da informação visual que está diante deles. Ou seja, a leitura está para além das letras, pois depende do significado a ela atribuído por parte do leitor. Neste sentido quanto mais o material lido tiver significado para a criança, maiores serão as possibilidades de sucesso no processo de leitura, uma vez que se lê aquilo que se sabe, e quanto mais se sabe, mais se pode ler, interagir com um texto. Este estudo tem como objetivo analisar quais são os aspectos subjetivos das crianças envolvidos no ato de ler. Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento tendo como aporte teórico os trabalhos de Tacca (2008) e González Rey (2005). Para proceder à pesquisa, o trabalho caracteriza-se a partir da epistemologia qualitativa e pretende realizar uma investigação com crianças de uma turma do 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização – Bia, de uma escola pública do Distrito Federal. A realização da pesquisa justifica-se pela tentativa de explicitar de que maneira os aspectos subjetivos das crianças se relacionam com seu processo de aprendizagem na aquisição leitura.

**Palavras- chaves:** Leitura; Subjetividade e trabalho pedagógico.



**Área Temática 4:** Trabalho Pedagógico e Subjetividade

## **ASPECTOS SUBJETIVOS NA INTERAÇÃO ESTAGIÁRIA – ALUNO NO CAMPO DE ESTÁGIO**

Elizabeth Lima Alves  
UFPA

ela.historia@yahoo.com.br

Wilton Rabelo Pessoa  
PPGDOC/UFPA

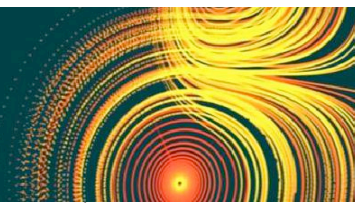
wiltonrabelo@yahoo.com.br

### **Resumo**

No presente trabalho apresentamos relato de experiência desenvolvido no âmbito do primeiro momento de estágio de docência de um curso de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. O referido estágio está direcionado à investigação e exercício antecipado à docência em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. A investigação desenvolvida foi baseada na ideia de professor investigador de sua própria prática apresentada por Tacca (2009, p. 68) para quem “a produção de sentido subjetivo do aluno, especificamente daqueles que todos estão a perguntar por que não avançam no aprender da mesma forma que os outros, é a alternativa para o professor que quer ser um investigador incansável”. Especificamente, trato do caso de um estudante do 2º ano que pudemos nos aproximar em nossa vivência na escola. Em uma observação inicial, foi possível perceber que o aluno se mostrava disperso e não participava das atividades que a professora propunha para a turma. Além disso, na subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2003), a criança era identificada como um „aluno problema“, porém em meu período de convívio não tive a mesma impressão, pois ao pedir que ele sentasse ao meu lado, o aluno prontamente atendeu meu chamado e desenvolveu comigo atividades voltadas para a aprendizagem da língua materna. Em tais atividades, percebi sua dificuldade no reconhecimento das letras, o que poderia explicar sua recusa em participar das atividades em aula. Diante disto, iniciei um diálogo com ele sobre sua vida e seus interesses, ao mesmo tempo em que trabalhava com ele atividades de alfabetização. Ao refletir sobre minha prática docente, entendo que foi importante considerar seus interesses, pois foi a partir deles que sua motivação foi mobilizada para as atividades escolares: ele associou, por exemplo, a letra “f” ao facebook e prosseguiu

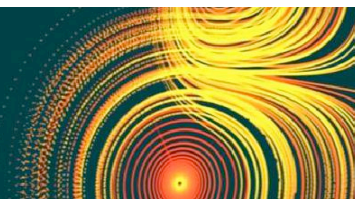


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



conversando de modo entusiasmado sobre o uso do celular, o contato com um colega e os jogos que gostava. Era a primeira vez que o aluno se aproximava de mim, o que, a meu ver, demonstrou a importância de considerar seus interesses e acessar seus processos motivacionais nas atividades de alfabetização da língua materna. Entendo que faltava ao aluno uma atenção personalizada, de modo a considerar o estudante em termos de suas potencialidades e interesses, ou seja, como sujeito, sem se restringir aos sentidos advindos da subjetividade social que o via somente em termos de suas dificuldades e problemas. Concluo destacando que interagir com a criança real e não com seus estereótipos foi fundamental para acessar suas motivações e interesses e assim contribuir com seu desenvolvimento escolar.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Professor investigador; Anos iniciais.



Área Temática 4: Trabalho pedagógico e Subjetividade

## A RELAÇÃO ORIENTADOR – ALUNO NA FORMAÇÃO DOUTORAL: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

José Fernando Patino Torres  
Universidade Federal do Tocantins  
Universidad de San Buenaventura (Col)  
Jfpatinotorres@outlook.com

### Resumo

O trabalho apresenta um estudo que analisa a formação investigativa de doutorandos pertencentes às áreas de educação e psicologia, tendo como foco a relação orientador - aluno. A plataforma teórica que fundamentou a pesquisa foi a Teoria da Subjetividade de González Rey, a qual concebe a formação doutoral como uma produção subjetiva na qual é central que o aluno e seu orientador se impliquem emocionalmente no trabalho intelectual, de tal forma que sejam ativos, reflexivos, críticos e desnaturalizadores das realidades estudadas. Como marco epistemológico se assumiu a Epistemologia Qualitativa a partir dos seus três princípios norteadores: 1) o caráter construtivo-interpretativo da produção de conhecimento; 2) a natureza dialógica e processual na relação com os participantes; 3) a singularidade como fonte legítima de conhecimento científico. O estudo contemplou cinco alunos de doutorado de três instituições brasileiras, com seus respectivos orientadores, fazendo uso, como instrumento privilegiado, de dinâmicas conversacionais nas situações de campo. Entre os resultados mais significativos estão: *primeiro* que, perante a massificação da pós-graduação no Brasil, tem-se experimentado um processo de des-subjetivação paulatina da formação doutoral. É por isso que os procedimentos de seleção e preparação para o ingresso de alunos nos programas de doutorado requerem uma concepção educativa que resgate os processos subjetivos implicados na motivação do aspirante ao doutorado, posição que confronta a meritocracia objetivista e neutral que governa na atualidade, a qual só analisa os fatores externos como determinantes da futura trajetória formativa. *Segundo*, se mostrou que não existem motivos originários, lineares e fundantes que determinem a motivação para o doutorado, e, nesse sentido, que a história familiar, acadêmica ou o capital cultural não são determinantes, como fatores objetivos, no sucesso acadêmico do doutorando. A construção de informação a partir dos

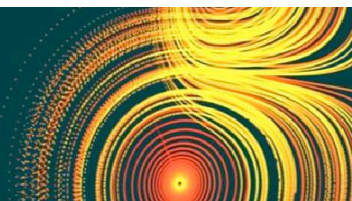


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



casos empíricos ilustrou que o ponto central é a forma como o aluno produz uma série de configurações subjetivas motivacionais, conformadas por sentidos subjetivos que entrelaçam, de forma recursiva, os antecedentes sociais, culturais e acadêmicos, com a emergência dos posicionamentos subjetivos que o doutorando vai gerando no devir da formação. Nesse sentido, quando o aluno configura subjetivamente a experiência doutoral, a motivação se constitui na configuração subjetiva da aprendizagem, o que lhe permite abrir alternativas de subjetivação perante os contínuos desafios que vão emergindo. *Terceiro*, se conceitualizou que quando a relação orientador - aluno está alimentada por uma exigência acadêmica mobilizada por processos afetivos como o reconhecimento, a confiança, e a mútua admiração, se transforma numa configuração subjetiva que possibilita posicionamentos reflexivos, éticos, autocríticos e produtivos mediante os quais emerge tanto o sujeito que aprende, como o sujeito que ensina. Trata-se, então, de uma relação que se torna mais produtiva na medida em que não se limita às tarefas formais da orientação doutoral, senão que se extrapola a outras vivências pessoais como a amizade, a cumplicidade acadêmica e as projeções de trabalho conjunto entre orientador y futuro doutor. É justamente isso o que a Teoria da Subjetividade permitiu: compreender a formação doutoral como articulação do emocional e do intelectual.

**Palavras chaves:** Configuração subjetiva; Formação doutoral; Relação de orientação.



**Área Temática 4:** Trabalho pedagógico e Subjetividade

## **AULAS INTERDICPLINARES DE UMA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS COM O USO DE DOBRADURAS**

Patrícia do Socorro da Conceição  
UFPA  
patry.conceicao@gmail.com

Ana Paula dos Santo Alho  
UFPA  
anapaula.alho@yahoo.com.br

Ludmila Saraiva Martins  
UFPA  
ludmilasmartins@outlook.com

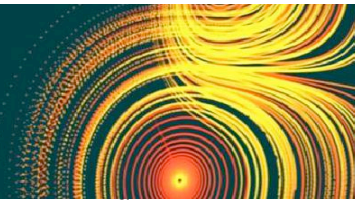
### **Resumo**

Este trabalho surgiu de uma experiência na disciplina de estágio em docência do curso de Licenciatura Integrada em Ciências Matemática e Linguagens da UFPA (graduação voltada para formação de professores nos anos iniciais). O mesmo foi realizado em uma escola pública da periferia da cidade de Belém/Pará, com uma professora do 3º ano das séries iniciais. O Estágio objetivava analisar a prática docente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizado desses alunos. O estágio aconteceu em um período de quinze aulas com anotações feitas no diário de campo. Dessas aulas, oito me chamaram atenção, pois foram ministradas com o uso do recurso de dobraduras, esse método diferenciado da professora despertou o interesse dos alunos. Assim, apreendo que dessa experiência de estágio pude constatar que a professora se valeu de poucos recursos (folhas de papel A-4, caderno, caneta, lápis de cor, cola e borracha) para a confecção de dobraduras, um recurso didático simples, porém rico em possibilidades de exploração além de ser um recurso lúdico, e atrativo aos alunos. A partir daí a professora utilizou o recurso em diferentes momentos de sua aula. Em termos de características subjetivas observei na prática docente, que esta, possuía uma marca diferenciada ao seu trabalho, tais como: mostrar-se disponível e acessível aos alunos, trabalhava de forma interdisciplinar ligando diferentes conhecimentos e saberes, a partir das dobraduras, era lúdica, propositiva e implicada com um novo modelo de ensino acreditando na capacidade da turma e respeitando a singularidade de cada aluno. Tais características subjetivas foram visíveis em uma atividade feita com a dobradura em que, ensinou a turma a fazer um peixe e depois solicitou que pregassem a figura em seus cadernos, pintassem, desenhassem uma paisagem e criassem um texto de livre escolha sobre a paisagem. A teoria





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

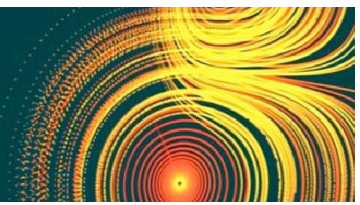


da subjetividade, de González Rey (1997, 2003, 2004, 2006), permite avançar nessa reflexão, e nela estão propostas categorias que ajudam na compreensão da pessoa em sua singularidade [...] Desta forma identifiquei que a referida professora realizava sua prática docente que preconiza o ensino contemporâneo, pois era pautado na inovação, na ludicidade, na criatividade e acima de tudo na identificação pessoal com o trabalho docente. Tais evidências caracterizam a subjetividade da professora ao desenvolver uma proposta metodológica singular para os anos iniciais, que conseqüentemente reflete em uma aprendizagem significativa para os alunos. Essa experiência me trouxe como reflexão a importância de práticas inovadoras no ensino e contribuiu significativamente para minha formação docente.

**Palavras-chave:** Dobraduras; Subjetividade; Ludicidade.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 5:** Formação e Atuação de Professores e outros Profissionais na Perspectiva da Subjetividade

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUBJETIVIDADE: PROCESSOS CONSTITUTIVOS DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

Roberta Assunção  
Instituto de Psicologia/PGPDS  
robertaassuncao@yahoo.com.br

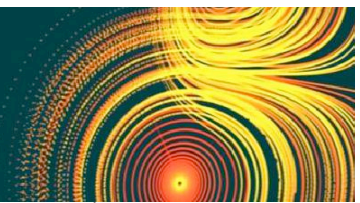
Maristela Rossato  
Instituto de Psicologia/PGPDS  
maristelarossato@gmail.com

### **Resumo**

A formação de professores inicial e continuada tem sido abordada dentro e fora da academia tanto a nível nacional como internacional, proporcionando um debate com o objetivo principal de propor mudanças no âmbito educacional. Tais discussões abrangem a formulação de novas práticas pedagógicas, aquisição de conhecimentos teóricos, práticas interdisciplinares, o preparo para o enfrentamento de situações no contexto escolar, entre outros. Contudo o processo de formação de professores ainda não abrange o desenvolvimento humano (profissional e pessoal) em geral e, de modo particular, o desenvolvimento subjetivo dos docentes que, ao se depararem com a sala de aula e a vida escolar, produzem inúmeros sentidos subjetivos sobre si e sobre a escola, podendo ser mobilizador ou limitador das ações e relações pedagógicas. Sendo assim, ao abordar sobre formação de professores é importante pensar em um processo que envolva o preparo desses profissionais para as mais diversas situações como também para as práticas inclusivas, o desenvolvimento de novas culturas no contexto escolar, e um novo olhar para a escola e sua diversidade. O objetivo geral da pesquisa é analisar como os processos de desenvolvimento humano foram mobilizados no contexto de um curso de Especialização voltado para a formação de professores que atuam na escola inclusiva. Está fundamentada teoricamente pela Teoria da Subjetividade de González Rey e inspirada na Epistemologia Qualitativa desenvolvida pelo mesmo autor. A pesquisa está estruturada em três tempos: No tempo 1, foi realizada a análise das Cartas de Intenção (requisito adotado para ingresso no curso de Especialização), e análise das contribuições no Fórum de Apresentação no Módulo Introdutório na Plataforma Moodle; No tempo 2, foi realizada a análise dos relatos compartilhados nos Fóruns (Moodle) em uma disciplina do

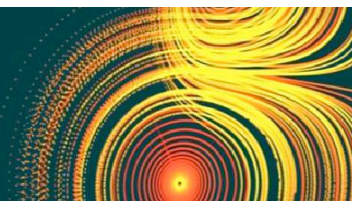
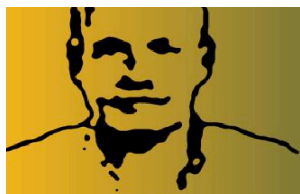


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



curso; No tempo 3, a realização da Dinâmica Conversacional, que está em andamento, promovendo o resgate da memória do participante por meio de materiais produzidos ao longo do curso, além de uma adaptação do instrumento Complemento de Frases desenvolvido por González Rey com o intuito de identificar elementos da subjetividade dos professores. Tem-se produzido algumas reflexões sobre a compreensão das vivências dos cursistas e a (re)construção do sujeito durante o processo de aprender, contribuindo para o desenvolvimento humano no contexto da formação de professores. González Rey (2014) compreende o desenvolvimento humano a partir de sua produção singular e, sendo assim, a pessoa em sua capacidade de reflexão crítica, aos confrontar seus pensamentos pode gerar novos sentidos subjetivos que possibilitam transformações em si e nos espaços sociais no qual participam, resultando em desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Desenvolvimento humano; Subjetividade.



**Área Temática 5:** Formação e Atuação de Professores e outros Profissionais na Perspectiva da Subjetividade

## **O CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E SUAS INTER-RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES**

Valdívia de Lima Pires Egler  
SEDF  
eglerval@gmail.com

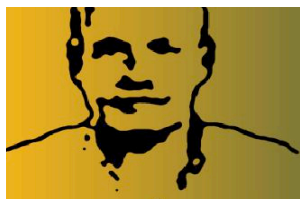
### **Resumo**

A aprendizagem de professores ainda é um tema que desperta pouco interesse em estudos científicos. Este aspecto e o fato de que as representações acerca da aprendizagem de adultos ainda se limitam por um enfoque cognitivista e instrumentalista da aprendizagem não oportunizam uma compreensão complexa de como os contextos de formação profissional podem se relacionar à constituição de processos favorecedores de atuações reflexivas, autônomas e intencionais dos professores nos espaços profissionais. Compreende-se como necessária uma articulação entre os campos da psicologia e educação na investigação a como o contexto de formação continuada de professores se organiza e se integra à experiência de aprender, configurada subjetivamente por cada indivíduo concreto. Nesse sentido, este projeto de pesquisa, em nível de doutorado, tem por objetivo analisar as inter-relações entre o contexto de formação continuada, a expressão da aprendizagem criativa e o desenvolvimento da subjetividade de professores. Assume-se como referencial teórico a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica (GONZÁLEZ REY, 2003) por oferecer possibilidades à compreensão da complexidade, singularidade e diversidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, abordando os contextos de relações sociais como vias de produção de processos que possam articular-se à constituição do professor como sujeito da prática pedagógica. A aprendizagem criativa (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012), como forma de aprendizagem complexa, enfatiza o caráter produtivo e criativo do conhecimento o que envolve as possibilidades de desenvolvimento da autoria e autonomia do professor em sua atuação profissional. Essa investigação visa produzir conhecimentos que contribuam para a compreensão dos contextos de formação continuada como sistemas sociorrelacionais

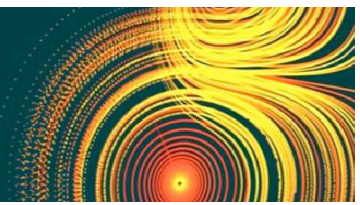
# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

importantes ao desenvolvimento do professor como sujeito da prática profissional, afastando-se de uma perspectiva prático imediatista da formação continuada ao focar além da formação técnica, a formação subjetiva do professor. Com base na Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005), o estudo será realizado em uma escola de educação infantil ou ensino fundamental da rede pública que organize o espaço de coordenação pedagógica em sua função formativa, de forma estruturada e contínua. A intenção do estudo é que a pesquisadora participe junto à coordenação pedagógica, direção e professores na organização e efetivação do espaço formativo na escola. Este espaço deverá se organizar sistematicamente como contexto de reflexão, problematização e estudo acerca das necessidades e interesses da escola visando a elaboração de projetos interventivos em relação às problematizações apresentadas. Serão realizados quatro estudos de caso com professores que demonstrarem interesse e participação no processo de formação continuada na escola e que se sintam motivados a participar do estudo. De acordo com os princípios epistemológicos assumidos no projeto serão utilizados os seguintes instrumentos: dinâmicas conversacionais, análise documental, completamento de frases, redação, observação, diário reflexivo da aprendizagem, além de outros instrumentos que venham a ser construídos no decorrer do processo de pesquisa. A análise das informações produzidas pela pesquisadora a partir das expressões dos participantes se caracterizará pela produção de indicadores e hipóteses ao longo do processo da pesquisa. Estes orientarão, a partir das análises construtivo-interpretativas, a um conjunto de respostas acerca do objetivo central do estudo.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Aprendizagem; Subjetividade.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 5:** Formação e atuação de professores e outros profissionais na perspectiva da subjetividade

## **A ARTICULAÇÃO DA SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL E SOCIAL DE UMA PROFESSORA RIBEIRINHA EM SITUAÇÃO DE DESLOCAMENTO FORÇADO**

Jonas Carvalho e Silva  
Universidade de Brasília  
carvalho707@gmail.com

Ana Luíza de França Sá  
Instituto Federal de Brasília  
analuzasaalvarenga@gmail.com

Júlia Sursis Nobre Ferro Bucher-Maluschke  
Universidade de Brasília  
psibucher@gmail.com

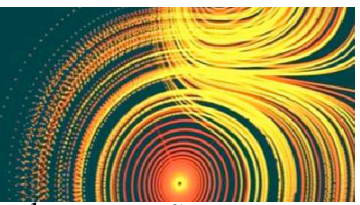
### **Resumo**

Os deslocamentos forçados na Amazônia envolvem comunidades que são obrigadas a se mover por impactos dos projetos implementados para supostamente aumentar o desenvolvimento econômico. O objetivo deste trabalho é discutir a articulação entre a subjetividade individual e social de uma professora no contexto do deslocamento forçado. Esta exploração inicial parte de um estudo de caso fundamentado nos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002, 2005) com referência às categorias de subjetividade individual e social da Teoria da Subjetividade do mesmo autor (2003, 2012). Os aspectos coletivos da construção do espaço escolar a partir da configuração da subjetividade social tornam-se meios para o fortalecimento da educação emancipatória, da construção da identidade local e das reivindicações dos direitos. Aliado à isso, compreende-se a apropriação do espaço na perspectiva do lugar (Tuan, 2013), mobilizador das emoções e dos sentimentos implicados na construção da subjetividade dos indivíduos e comunitária. A pesquisa foi realizada no povoado Novo Pinheirópolis que desde o barreamento do lago da Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães (2001) situa-se em nova localidade, há 5km da malha urbana de Porto Nacional-TO. Foi analisado o caso de uma professora aposentada, líder do caso fez uso de situações conversacionais com base no método construtivo-interpretativo e ênfase na relação dialógica entre o pesquisador e a voluntária no contexto histórico e cultural. Os indicadores elaborados para a construção do modelo teórico sobre a celeuma em que se assentam os deslocamentos forçados e o papel da escola foram: 1) O trabalho comunitário como aspecto que configura a subjetividade individual; 2) Relação entre a escola e o



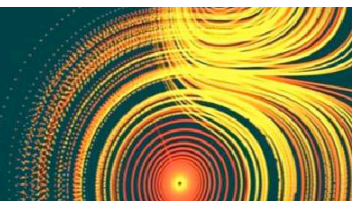
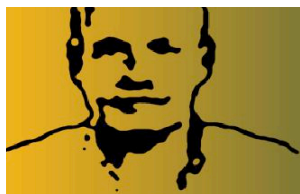


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



desenvolvimento local; 3) Pertencimento ao lugar, que faz da escola um espaço de construção coletiva; 4) Isolamento causado pela desarticulação espacial o que põe em cheque o papel da escola em sua condição coletiva para o seu desenvolvimento. Os indicadores construídos apontam para a concepção da escola como espaço constituído a partir da sua importância para o desenvolvimento local. Estes indicadores foram elaborados para articular a subjetividade individual da professora configurada na subjetividade social do espaço escolar. O lugar que a escola ocupa na mediação do povoado em torno do deslocamento está relacionado com as trajetórias individuais e comunitárias no contexto histórico. Percebe-se a relação afetiva e positiva entre a escola e o cidadão, imbuído no lugar, que reconhece os direitos e contribui para o desenvolvimento social. Indagamos sobre como o deslocamento forçado provoca desequilíbrios ao pertencimento do lugar e fragiliza a participação das pessoas nos espaços de sociabilidade, como a escola. Ademais, o trabalho comunitário e o desenvolvimento local engrenam movimentos da subjetividade individual e social, configurados nos contextos singulares das mobilidades humanas. A escola promoveu, além do desenvolvimento humano, a participação efetiva dos impactados nos espaços de decisões.

**Palavras-chave:** Deslocamentos forçados; Escola; Subjetividade individual e social.



**Área Temática 5:** Formação e Atuação de Professores e outros Profissionais na Perspectiva da Subjetividade


## **TROCAS DIALÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE EM ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM**

Valdiceia Tavares Santos  
SEEDF  
tavaresvaldiceia40@gmail.com

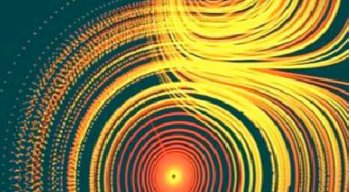
Roseane Paulo da Cunha  
SEEDF  
roseane.p.cunha@bol.com.br

### **Resumo**

Após a conclusão do mestrado no programa de pós-graduação da faculdade de Educação da Universidade de Brasília e implicada com os diálogos teóricos travados no percurso da disciplina Criatividade e inovação nos processos de ensino-aprendizagem desse programa, redefinimos muitas das nossas orientações pedagógicas com o propósito de inovar na escola em que atuávamos. Avaliamos que as propostas inovadoras encontram pouco espaço devido ao modelo educacional vigente que valoriza, na maioria das vezes, a aprendizagem memorística e a postura passiva do estudante. A reflexão sobre esse modelo escolar instituído levou quatro professoras oriundas do mesmo programa a criarem espaços para diálogo no qual as estratégias e as práticas pedagógicas eram o mote para suas novas pesquisas, tendo como pressuposto o conceito de aprendizagem criativa de Mitjans Martinez. Destaca-se que essas profissionais já participavam de grupos distintos que discutem a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica apresentada por Gonzalez Rey. Definiu-se como princípio norteador a criação de ações e relações que apoiam a possibilidade dos processos para o desenvolvimento da aprendizagem criativa, para isso se acredita na importância da ampla participação dos estudantes nos processos decisórios no percurso pedagógico, no qual se enfatiza a valorização do clima comunicativo-emocional no processo dialógico estabelecido entre professor e aluno. O objetivo é promover espaço e tempo para diálogos e criar estratégias educativas e pedagógicas que contribuam para favorecer a aprendizagem criativa, entendendo que essa aprendizagem se refere aos processos complexos que estão para além da postura ativa em relação ao conhecimento no qual o processo imaginativo permite transcender. O que está posto é produzir algo a mais, relacionando com outras aprendizagens. Trata-se de aprendizagem que exige a participação ativa e reflexiva do estudante. Como

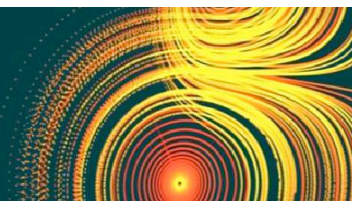
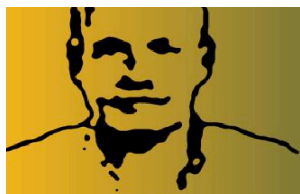


# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



instrumentos, o grupo utiliza discussão de textos e vídeos que fundamentam a Teoria da Subjetividade, as reflexões das intervenções feitas em sala de aula a partir dos diários de campo e os documentos norteadores apresentados pela Secretaria de Educação. Como resultados preliminares, compreendemos que esse espaço de discussão contribui com a reflexão de nossas práticas e com as possibilidades de desenvolvimento do professor como sujeito de seu trabalho pedagógico. Percebemos ainda a necessidade de criação de espaço e tempo sistematizado para continuidade das ações e discussões. O grupo de professores implicado nessa pesquisa depararam-se com inquietações como o letramento científico, a criatividade e inovação e o desejo de romper com práticas medicalizantes instituídas e válidas no espaço escolar. As práticas pedagógicas têm ‘alimentado’, de modo recursivo, o interesse pela pesquisa e produção científica. As discussões teóricas contribuem para tencionarmos como sujeito do processo a subjetiva social da escola.

**Palavras-chave:** Trocas dialógicas; Criatividade; Aprendizagem.



**Área Temática 5:** Formação e Atuação de Professores e outros Profissionais na Perspectiva da Subjetividade

## **O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO: ASPECTOS CONSTITUTIVOS DESSE PROCESSO**

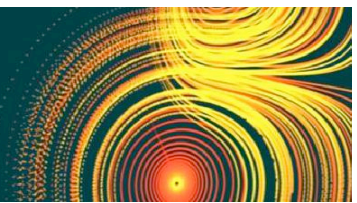
Luciana da Silva Oliveira  
SEEDF  
luciana.lemes@gmail.com

### **Resumo**

O trabalho tem como tema a formação continuada de professores enfatizando a sua constituição subjetiva, na trajetória de suas diferentes experiências no curso da docência. Dessa temática, decorrem algumas questões: O que seria importante considerar em um processo de formação docente? Qual o papel do professor nos contextos formativos? Que relações se podem estabelecer com sua trajetória profissional e o exercício de sua atividade docente? Com intuito de apresentar e explorar caminhos alternativos para o processo de formação continuada de professores, essa pesquisa investiga a docência, por considerar que a ação formativa trata das especificidades relacionadas à natureza do trabalho pedagógico do professor na escola e de aspectos da sua constituição subjetiva docente. Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar processos subjetivos de professores relacionados às ações formativas das quais eles participavam. Esse estudo refere-se a uma pesquisa realizada durante o curso de mestrado acadêmico, na Faculdade de Educação, na Universidade de Brasília, publicada com financiamento da CAPES no ano de 2016. A proposta buscou debater criticamente as concepções de formação que estão na base dos muitos cursos oferecidos aos professores visando sua atuação competente. O estudo fundamentou-se na articulação de duas perspectivas, na teoria cultural-histórica de Vigotski e na teoria da subjetividade de González Rey. Com intuito de compreender os objetivos formulados, a pesquisa baseou-se, ainda, na Epistemologia Qualitativa de González Rey. Os instrumentos foram: observação, entrevista semiestruturada, sistemas conversacionais, completamento de frases, redação, análise documental e momentos informais. A discussão analisou as bases de modelos de propostas formativas e como elas se articulavam ao trabalho pedagógico do professor, de modo a compreender o valor que ganhavam na emergência de processos de mudanças na ação docente. A partir da análise e construção da informação, entendeu-se que as ações formativas efetivas para o professor são aquelas que demandam o posicionamento como sujeito de sua

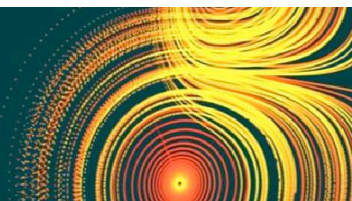


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



formação e de sua ação. Compreendemos que a ação formativa do professor, comumente direcionada para a perspectiva de sua mera preparação, nega o docente, sua história e sua trajetória profissional, baseando-se na ideia de uma forma única ou modelo referendado de ensinar bem, de modo a anular e desconsiderar o professor e sua experiência atual. Ressalta-se que a pesquisa permitiu: a) compreender a expressão da condição de sujeito do professor no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico; b) compreender a docência como configuração subjetiva constitutiva da personalidade; c) entender os valores e crenças singulares como processos subjetivos relacionados às ações formativas das quais as professoras participavam. Identificou-se que esses foram os aspectos constitutivos do processo que articulavam o professor e sua formação. Nessa perspectiva, sugere-se uma proposta de formação baseada em princípios que contemplem o docente como profissional autônomo, crítico, atuante e comprometido com sua ação junto ao estudante. São princípios que podem orientar as ações formativas a planejar intencionalmente atividades e estratégias a partir de dimensões que compõem a realidade cotidiana do trabalho pedagógico do professor.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Docência; Processo de formação docente.



**Área Temática 5:** Formação e Atuação de Professores e outros Profissionais na perspectiva da Subjetividade

## **ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DE CURSOS NA MODALIDADE EAD EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO DOCENTE E SUBJETIVIDADE**

Paulo César Ramos Araujo  
SEEDF  
prof.pcra@gmail.com  
Elias Batista dos Santos  
SEEDF  
ed rsantos@gmail.com

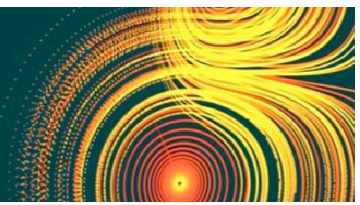
### **Resumo**

Este artigo analisou o processo de implementação de dois cursos técnicos na modalidade Educação a Distância (EAD) em um centro de educação profissional, mormente o processo de constituição do grupo de professores que assumiu esse desafio. Sabia-se que parte significativa dos docentes da instituição, amparada em memórias da experiência com EAD que ocorreu entre 2009 e 2010, e que fora abortada abruptamente, contribuiu para que se estabelecesse uma crença de que não seria possível assumir essa modalidade de ensino-aprendizagem na escola. Dessa maneira, cada iniciativa pedagógica, desenvolvida entre os anos de 2011 e 2015, que envolvesse EAD, não encontrava apoio entre os docentes e, conseqüentemente, não lograva êxito. No início do ano de 2016, houve novo investimento do corpo gestor em EAD, desta vez, a estratégia de convencimento passava por um curso de formação continuada para os docentes que desejassem assumir o desafio de desenvolver cursos técnicos na modalidade educação a distância. Assim, utilizando-se da perspectiva da subjetividade para compreender as ações pedagógicas desenvolvidas, o objetivo da pesquisa foi configurar o processo dinâmico e autotransformador de formação docente realizado pelos integrantes do grupo de docentes que acenou com a possibilidade de implementação de cursos técnicos a distância no contexto da escola técnica de saúde. Os princípios teórico-metodológicos utilizados foram: Subjetividade, Sujeito que Aprende, Autoctonia Formativa, Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa. Os instrumentos para a produção de informações foram roda de conversa, texto reflexivo, conversa informal e completamento de frase. O investimento da equipe gestora na organização de um curso de formação continuada para docentes, como estratégia de convencimento e empoderamento do



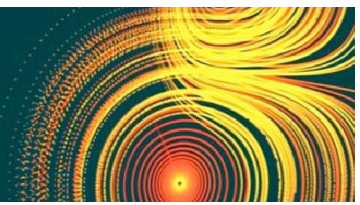


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



corpo docente, quanto a implantação da EAD na instituição constituiu-se como um processo complexo que envolveu mudanças no fazer pedagógico, assunção do diálogo e do trabalho colaborativo entre os integrantes do grupo que participou da pesquisa. As ações construtivo-interpretativas indicaram uma configuração para o processo dinâmico e autotransformador de formação docente, realizado pelos integrantes do grupo de docentes durante a pesquisa, constituída pela ênfase no trabalho coletivo, construção de uma ambiência favorável ao diálogo, centralidade no sujeito que aprende, ação pedagógica interdisciplinar e coordenada, fortalecimento das relações interpessoais, respeito a vez e a voz dos docentes participantes nos encontros de coordenação. A partir desta configuração, a formação continuada desenvolvida pelos participantes se constituiu como elemento agregador dos esforços coletivos para a superação da crença hegemônica de que não seria possível realizar educação a distância no contexto da escola investigada. Nesse sentido, ressalta-se a importância das contribuições da teoria da subjetividade nos processos formativos que constituíram o processo de implementação da EAD na escola, de modo a favorecer tanto a aceitação institucional proposta quanto a integração à equipe, de docentes anteriormente contrários ao retorno da Educação a Distância à instituição. Ressalta-se ainda que a construção de uma ambiência favorável ao sujeito que aprende corroborou com o processo de constituição e qualificação docente e que a assunção do diálogo reflexivo pelos docentes alavancou o trabalho colaborativo no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Formação docente; Educação profissional; Avaliação.



**Área Temática 5:** Formação e Atuação de Professores e outros Profissionais na Perspectiva da Subjetividade

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

Alexandra Ayach Anache  
UFMS  
alexandra.anache@gmail.com

Lara Nassar Scalise  
UFMS  
larascalise@hotmail.com

### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo apresentar as reflexões construídas sobre experiências que depreenderam das atividades de estágios supervisionados em um curso de psicologia de uma universidade pública. Neste percurso adotamos como referência a teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural para orientar a organização do trabalho didático da referida atividade. Nossas reflexões resultaram de dois espaços formativos na educação superior, de um lado o estagiário do curso de psicologia que está em processo de formação e que experimenta intervenções construídas junto com o supervisor e por outro, o acadêmico com deficiência que luta por garantir sua permanência diante das dificuldades que lhe são impostas. Esse encontro/confronto foi guiado pela teoria da subjetividade na perspectiva cultural-histórica, a qual nos permitiu sustentação teórica e metodológica na condução deste trabalho. A subjetividade compõe-se da subjetividade individual e social, formando um sistema complexo e dialógico, síntese de múltiplas determinações. Considera-se o sujeito ativo, artífice de sua prática, de seus pensamentos. A primeira se refere à forma de organização psíquica do sujeito e a segunda refere-se aos valores culturais de um determinado povo, a qual se constitui no movimento da subjetividade individual, favorecendo a produção de sentidos subjetivos. O sentido subjetivo sintetiza a integração de vários elementos, denominado configurações subjetivas – organizações individuais dos sentidos subjetivos. O método deste trabalho está fundamentado na Epistemologia qualitativa proposta por González Rey, a qual possui os seguintes princípios norteadores: o caráter construtivo-interpretativo das informações, a valorização do processo de comunicação e diálogo e a legitimação do singular como fonte de produção do conhecimento científico. Os procedimentos empregados para este estudo foram à análise de documentos escritos, ou seja, por meio de relatórios que registraram



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

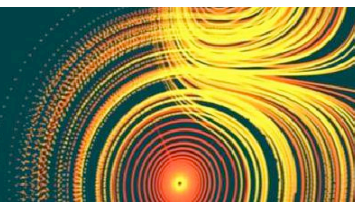


as atividades desenvolvidas durante os estágios supervisionados em psicologia e processos psicossociais e os registros da Supervisora, autora deste trabalho. Esse estágio teve como objetivo principal proporcionar experiências no âmbito das instituições escolares e não escolares. Selecionamos os relatórios que documentaram as atividades desenvolvidas no âmbito da educação superior, com o intuito de proporcionar aos estudantes do quarto e quinto ano de psicologia experiências possíveis de serem realizadas pelo psicólogo escolar/educacional na implantação de políticas de acessibilidade neste nível de ensino. Para esse fim foi necessário atuar na transformação da subjetividade social da referida instituição. As conclusões/reflexões constataram que o trabalho do psicólogo escolar/educacional dentro das universidades é um tema pouco explorado no âmbito acadêmico. O locus de atuação desse profissional fica restrito às pró-reitorias de assuntos estudantis e de gestão de pessoas desenvolvendo trabalhos mais próximos das práticas tradicionais da área, como avaliação, psicoterapia breve, atendimentos individuais ou em grupos, e, em alguns casos orientações ao corpo docente e técnico da Instituição. O estágio supervisionado foi exitoso por possibilitar a todos a experiência de construir trabalhos interdisciplinares, colaborativos, visando à mudança da cultura institucional, sobretudo no quesito da acessibilidade.

**Palavras-chave:** Formação; Psicologia escolar/educacional; Subjetividade.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 5:** Formação e Atuação de Professores e outros Profissionais na Perspectiva da Subjetividade

## **SUBJETIVIDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães  
PUCSP  
lucianam11@hotmail.com

Wanda Maria Junqueira Aguiar  
PUCSP  
iajunqueira@uol.com.br

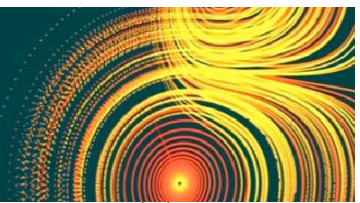
Suelene Regina Donola Mendonça  
UNITAU  
profa.suelene@gmail.com.br

### **Resumo**

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo investigar desafios e possibilidades advindos da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula de professores do Ensino Fundamental I (EFI) de uma rede municipal do interior do Estado de São Paulo. O referencial teórico da psicologia sócio-histórica, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, explicita a importância da compreensão da realidade para transformá-la, trazendo a reflexão e práxis revolucionária para abordar a relação professor-aluno. Como instrumento de coleta de dados foram realizados quatro grupos focais com vinte e três professores participantes no total. A revisão crítica dos resultados desta pesquisa, tendo como lente a categoria da subjetividade social, pudemos perceber que os grupos focais contribuíram sobremaneira para a criação de zonas de sentido significativas, fundamentais para a construção das reflexões sustentadas sobre cada uma das categorias então descortinadas. Possibilitaram dinâmicas de interação constantes entre participantes e pesquisadora, num cenário social de pesquisa propício para a apreensão da dimensão subjetiva da realidade experimentada até então pelos sujeitos. Inteirando-se dos diferentes contextos dentro de cada grupo pudemos partir dos sentidos subjetivos presentes nas falas de cada participante e perceber, num âmbito ampliado, a construção da subjetividade social consubstanciada conjuntamente com a individualidade e a identidade sob a luz da psicologia sócio-histórica. Nesse processo a categoria subjetividade pode confirmar o não esgotamento dos participantes na aparência, caminhando dialeticamente à perscrutação da essência. Sendo um assunto delicado, cheio de entraves e condicionamentos, a inclusão escolar de alunos com deficiência

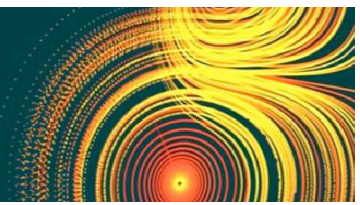
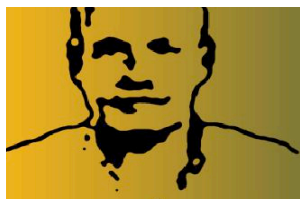


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



traz à tona diversificadas emoções. Difícil desconsiderar o nível de envolvimento pessoal dos participantes nos casos relatados, tanto no que se refere ao momento de realização de sua prática educativa, como no instante mesmo de seu relato das condições e situações ocorridas durante o transcorrer das discussões do grupo focal. Embora inicialmente o planejamento da pesquisa orientasse para o uso da técnica de análise de conteúdo, na prática a metodologia de análise aproximou-se mais de núcleos de significação, pois transcendeu as limitações do conteúdo indo subsidiar-se também nos movimentos dos participantes quando do desbordamento de sua subjetividade. Concluiu-se que a resistência inicial à inclusão de alunos com deficiência representava a aparência que esta realidade deixava transparecer. As falas dos professores mostraram momentos revolucionários importantes ao desenvolvimento docente: perceber o desafio, denunciar a realidade e tomar consciência deste processo de transformação. Assim, as práticas inclusivas foram nascendo das mediações no ambiente escolar, tendo como primeiro passo a aproximação, o diálogo, a apropriação da realidade do aluno.

**Palavras-chave:** Psicologia sócio-histórica; Subjetividade social; Práticas educacionais inclusivas.



**Área Temática 6:** Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação

## **A SUBJETIVIDADE DE ATORES FAMILIARES DE CRIANÇAS COM SUSPEITA DE TDA/H**


Telma Oliveira Cerutti Schmidt  
UNB  
telmaocs@gmail.com

Dra. Maristela Rossato  
UNB  
maristelarossato@gmail.com

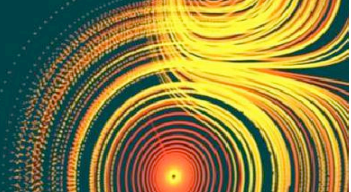
### **Resumo**

O TDA/H – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, caracterizado pela tríade desatenção-impulsividade-hiperatividade, reconhecido, em geral, pela dificuldade de concentração, desatenção em diferentes situações do dia a dia, respostas impulsivas, sem domínio de suas atitudes/comportamentos, tem sido alvo de muitos estudos, atualmente, devido ao grande número de crianças em idade escolar sendo diagnosticadas e medicadas com a finalidade de minimizar os sintomas o que, supostamente, poderia promover melhoras nas relações interpessoais e no desempenho escolar. A pesquisa que temos desenvolvido tem por objetivo compreender as produções subjetivas que emergem nos atores familiares de crianças com suspeita de TDA/H durante o processo de diagnóstico, podendo nos auxiliar na compreensão das percepções de cada participante da pesquisa em relação ao transtorno. Os participantes foram indicados por profissionais psicopedagogos das escolas da rede municipal de ensino de Formosa/GO, que suspeitam da existência do TDAH, devido aos comportamentos manifestados nos espaços escolares. No entanto, nos casos em que a suspeita de um transtorno é levantada, o foco principal de análise dos profissionais das escolas (professores e orientação pedagógica) é a criança que apresenta os sintomas, enquanto a família, na maioria das vezes, é apenas convocada a tomar providências a respeito do assunto, mas pouco ouvida sobre a sua percepção a respeito dos mesmos sintomas. Na pesquisa em andamento, utilizamos o método construtivo-interpretativo orientado pela Epistemologia Qualitativa, bem como a Teoria da Subjetividade como base no processo de produção do conhecimento. A escolha da metodologia se dá devido a mesma reconhecer que o conhecimento é um processo dialógico e que o saber é um processo construtivo e interpretativo permeado pela criatividade e imaginação do pesquisador. Os pressupostos da





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

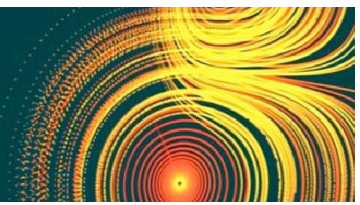


Epistemologia Qualitativa legitimam, então, a participação ativa do pesquisador durante o processo de pesquisa, reconhecendo que não é possível ficar imparcial numa análise investigativa, pois trata-se de um processo dialógico que encontra nas proposições da teoria da Subjetividade os elementos que possibilitam compreender a subjetividade dos atores envolvidos no processo de diagnóstico reconhecendo que cada pessoa é única devido ao seu percurso de vida, desnaturalizando os processos de diagnóstico, promovendo inteligibilidade sobre o objeto estudado e ultrapassando propostas de quantificação e categorização do ser humano. Espera-se, com esta pesquisa, produzir reflexões que auxiliem no processo de abordagem das famílias diante da suspeita do TDAH, por acreditarmos que a natureza da mesma pode mobilizar recursos subjetivos nos atores familiares que venham colaborar com o processo de desenvolvimento do estudante.

**Palavras-chaves:** Subjetividade; TDAH; Atores familiares.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 6:** Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação

## **O MOVIMENTO DA SUBJETIVIDADE DO PSICÓLOGO ESCOLAR DAS EQUIPES ESPECIALIZADAS DE APOIO À APRENDIZAGEM DA SEEDF**

Cíntia Matos  
UNB

cintiamatos.psi@gmail.com

Maristela Rossato  
UNB

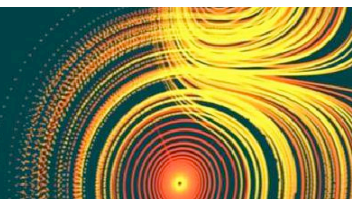
maristelarossato@gmail.com

### **Resumo**

No âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem – EEAA constituem-se como um serviço de apoio técnico-pedagógico de apoio à aprendizagem composto por Psicólogo e Pedagogo. O objetivo desta pesquisa tem sido analisar como se dá o movimento da subjetividade do Psicólogo Escolar em sua prática profissional cotidiana na SEEDF. O arcabouço teórico, epistemológico e metodológico que fundamenta a pesquisa é a Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade de González Rey buscando produzir um conhecimento condizente com o objeto de estudo e a realidade investigada que é por essência complexa, plurideterminada, interacionista, histórica e cultural. As informações têm sido analisadas sob a ótica da metodologia construtivo-interpretativa que, de acordo com González Rey, possibilita pensar a questão da pesquisa como um processo dialógico, onde o conhecimento é uma produção do pesquisador e não apenas a soma de fatos definidos por constatações empíricas. Considerando a prática do psicólogo no cenário da escola como um marco teórico concreto dentro do campo de produção de conhecimentos da Psicologia Escolar, essa pesquisa encontra sua relevância, pois estudar a subjetividade do Psicólogo Escolar, que é parte integrante de um grupo de profissionais que auxiliam na construção de conhecimentos educacionais, sob a ótica do desenvolvimento humano, possibilitará pensar novas possibilidades para a atuação do psicólogo no contexto da escola. Ao pesquisar o tema da psicologia escolar encontram-se estudos com ênfase em: a identidade do psicólogo escolar, as possibilidades de atuação na escola, os desdobramentos da prática psicológica no que se refere aos aspectos pedagógicos, patologização e medicalização da educação, ou seja, é o olhar da psicologia voltado ao aluno, aos pais, aos professores e à instituição escola. Entretanto, não foram registrados estudos voltados para o próprio

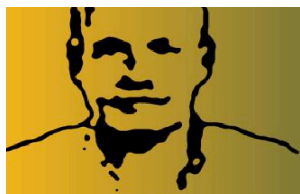


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

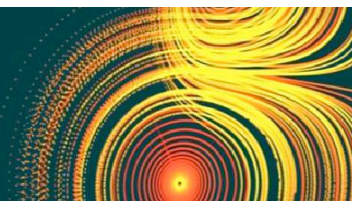


psicólogo escolar, principalmente no que diz respeito ao tema da subjetividade, o que representa uma lacuna teórica sobre o assunto. Diante deste cenário, esta pesquisa espera contribuir para reflexões acerca da subjetividade do psicólogo abrindo espaço para se pensar sobre os movimentos que realiza frente suas ações cotidianas. Nessa busca por reflexões mais sistematizadas, o mestrado acadêmico tem possibilitado à pesquisadora, por meio do estudo da Teoria da Subjetividade, uma ampliação do olhar acerca das transformações necessárias às práticas tradicionais em educação, em especial a potencialização de espaços de problematização e reflexão.

**Palavras-chave:** Psicólogo Escolar; Subjetividade; EEAA..



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 6:** Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação

## **OS AFETOS EM CENA: CONSTRUINDO RELAÇÕES E COMPARTILHANDO VIVÊNCIAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

Ingrid Lagatta  
Universidade de Brasília  
ingridlagatta10@gmail.com

Luísa Coelho  
Universidade de Brasília  
lubandeiracoelho@gmail.com

Lara Souza  
Universidade de Brasília  
larasouzafeitosa@gmail.com

Amanda Müller  
Universidade de Brasília  
amandamullerpsi@gmail.com

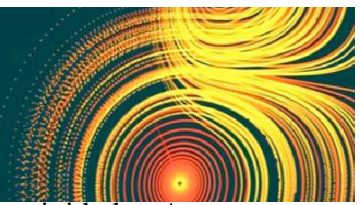
Regina Pedroza  
Universidade de Brasília  
rpedroza@unb.br

### **Resumo**

O presente trabalho é um relato acerca da experiência realizada no projeto de extensão de ação contínua denominado “Os afetos em Cena: a brincadeira nas relações em um abrigo para crianças e adolescentes”. Este projeto atua em duas instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes no Distrito Federal. O trabalho realizado pelos extensionistas tem o intuito de promover, através do brincar, um espaço horizontal de autonomia, diálogo e criação, onde cada criança e adolescente possa se reconhecer e se desenvolver como protagonista e sujeito de desejos e direitos. Desta forma, a brincadeira é utilizada como um instrumento de trabalho, o qual possui função em si mesmo, sendo dispensados quaisquer objetivos pedagógicos ou planejamentos prévios em relação ao brincar. Entende-se também que a brincadeira é fundamental para a construção de vínculos de afeto e confiança entre crianças, adolescentes e extensionistas. A partir da livre demanda da brincadeira, torna-se possível a criação de um espaço lúdico de escuta diferenciada. A atuação dos extensionistas se baseia na filosofia de que o brincar constitui-se como importante meio não só de aproximação das crianças, mas também de desenvolvimento humano e de construção da subjetividade. De acordo com Gonzalez Rey (1999), a subjetividade é um processo do

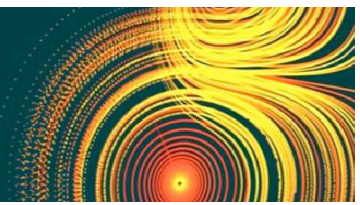
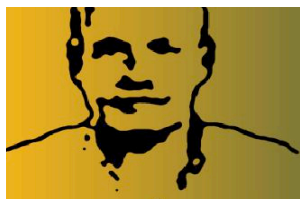


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



indivíduo como pessoa psicológica concreta. As necessidades relação ou atividade. As emoções geradas por diversas necessidades surgem como uma fonte para a manifestação de novas necessidades do sujeito. As emoções são, simultaneamente, formadas pelos estados de necessidade e fazem parte da necessidade. Os sentidos subjetivos que estão associados às atividades e às relações do sujeito se definiram durante o curso de sua própria ação. Nesta ação se integram todos os processos de subjetivação ligados às diferentes instâncias da vida cotidiana. Assim, diversos conceitos da psicologia como conceitos de identidade, sentido da vida, representação, entre outros, representam o processo de subjetivação individual e social de cada sujeito concreto (Gonzalez Rey, 1999). Dessa forma, o projeto “Afetos em Cena” proporciona a construção de um espaço lúdico de comunicação por meio da metodologia do brincar com o objetivo de promover diálogo e escuta diferenciados às demandas das crianças e dos adolescentes acolhidos, além de contribuir para os seus desenvolvimentos. A atuação dos extensionistas baseia-se da concepção do brincar como um importante meio de formação de vínculos, sendo este essencial para o desenvolvimento humano e para a construção de subjetividade.

**Palavras-chave:** Vínculo; Subjetividade; Brincadeira



**Área Temática 6:** Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação

## **PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS DE RELIGIOSIDADE EM UM INDIVÍDUO COM DOENÇA DE CROHN**

Rosilda Alves de Oliveira  
UniCEUB  
roseluz.psi@gmail.com

Fernando L. González Rey  
UniCEUB  
gonzalez\_rey49@hotmail.com

Daniel Goulart  
UniCEUB  
danielgoulartbr@gmail.com

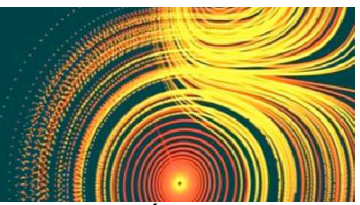
### **Resumo**

A questão da religiosidade como recurso subjetivo na experiência da doença crônica tem despertado o interesse das diversas áreas no campo da saúde humana, o que se pode verificar no aumento significativo dos estudos realizados no tema. O presente artigo é resultado de um estudo de caso, cujo objetivo foi compreender as produções de sentidos subjetivos referentes à religiosidade em um indivíduo com Doença de Crohn, tendo em vista que as experiências de religiosidade são fontes de recursos subjetivos, configurados subjetivamente e organizados pelo indivíduo a partir de diferentes elementos presentes na subjetividade social e individual. Adotamos o referencial teórico da Teoria de Subjetividade desenvolvida por González Rey numa perspectiva histórico-cultural, bem como a metodologia construtivo-interpretativa para a construção da informação. Nesta perspectiva, a subjetividade é uma produção humana que integra os processos emocionais e simbólicos nas diversas experiências e espaços relacionais da pessoa. O processo de construção da informação, apoiado em indicadores construídos no processo de conversação, nos evidenciou que a experiência da religiosidade não é portadora de sentidos subjetivos em si mesma, nem se configura como algo positivo ou negativo na história da pessoa, porém, o que irá indicar a possibilidade de que a religiosidade se constitua como um recurso subjetivo, capaz de levar o indivíduo a abrir caminhos alternativos frente ao adoecimento, é a capacidade que a pessoa tem de gerar novos sentidos subjetivos que lhe possibilite se posicionar de forma ativa emergindo como sujeito de sua própria vida, visto que os sentidos subjetivos de religiosidade são unidades simbólico-emocionais construídos social e individualmente e vivenciados de forma singular por cada pessoa. Assim, a subjetividade





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

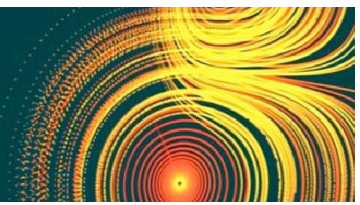


não está determinada pelas condições objetivas que se apresenta para a pessoa, mas está na forma como essas condições objetivas são vivenciadas, pelo que a pessoa é capaz de produzir frente às experiências. Assumir a teoria da subjetividade como ferramenta teórica para pensar os processos subjetivos associados à religiosidade nos permitiu reconhecer a importância dos diferentes espaços sociais de vida da pessoa, espaços estes que vão se constituindo como fontes de sentidos subjetivos e onde tais configurações subjetivas atuam ativamente na transformação de sentidos subjetivos provenientes de outros espaços da vida social, o que evidencia o caráter gerador da subjetividade.

**Palavras-chave:** Religiosidade; Doença crônica; Subjetividade.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 6:** Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação


## **PROCESSOS SUBJETIVOS DO CÂNCER INFANTIL NO ADULTO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA**

Laís Faber de Almeida Rosa  
UniCEUB  
laisfaber@gmail.com

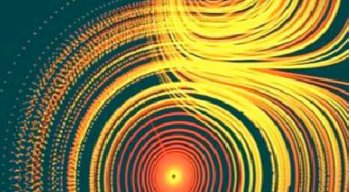
Daniel Magalhães Goulart  
UniCEUB  
danielgoulartbr@yahoo.com.br

### **Resumo**

As doenças crônicas, entre elas o câncer, são amplamente estudados sob diversos aspectos e diferentes perspectivas. Entretanto, muitos estudos concentram-se nos aspectos orgânicos da doença e limitam-se enquanto o tratamento da pessoa está em vigor, anulando-se um estudo após o que se considera cura ou após alguns anos para investigar quais as implicações da doença na vida da pessoa. Considerando-se que o ser humano é constituído por diferentes instâncias, entre elas o social e o individual, que o perpassam constantemente e de forma recursiva, considera-se fundamental estudar o câncer sob uma perspectiva que relacione o individual e o social, ampliando a compreensão dessas doenças, assim como avançando em uma discussão que está além do discurso biomédico vigente na sociedade atual. Dessa forma, a teoria da subjetividade, desenvolvida por González Rey, apresentou-se como uma alternativa teórica para este estudo, tendo em vista sua tentativa de romper com a causalidade dos estudos dos processos subjetivos humanos, discutindo a intrínseca relação entre aspectos individuais e sociais na vivência do câncer. Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo compreender as configurações subjetivas do câncer de um adulto que teve a doença ainda criança e ao longo da pesquisa buscou-se discutir e refletir a produção do participante frente ao diagnóstico recebido enquanto criança, considerando seu impacto, bem como a alteração no seu modo de viver e qual é o papel do câncer na vida desta pessoa. A partir disso, este estudo foi fundamentado na epistemologia qualitativa, que oferece instrumentos que possibilitam o desenvolvimento do método construtivo-interpretativo, que foi a proposta dessa pesquisa. Para realizar este estudo, participou uma mulher de 28 anos, que descobriu um tumor aos oito anos de idade. Foram realizados três encontros, utilizando os instrumentos dinâmica conversacional, complemento de frases e colagem passado - presente - futuro. A

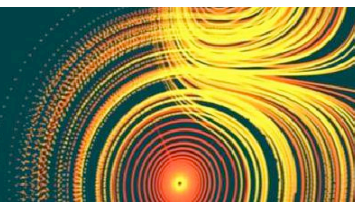


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



construção da informação indicou que os sentidos subjetivos que emergiram relacionados à doença diziam respeito ao diagnóstico que ela recebeu enquanto criança, que foi o de uma forte gripe, e após o final do tratamento novos sentidos subjetivos emergiram quando lhe falaram o seu verdadeiro diagnóstico e esses estavam relacionados às representações sociais do câncer. Quanto ao modo de viver, percebeu-se que a principal alteração enquanto paciente foi um isolamento da sociedade, tanto por causa do tratamento, quanto pela proteção dos pais, e isso pareceu estar relacionado ao papel do câncer na vida dela hoje, tendo em vista que ela sente um distanciamento do irmão atualmente e o associa às suas constantes idas e permanências no hospital, que refletiam em uma dificuldade de interação com ele quando estava em casa. Por fim, a diferença de visão que a participante possui do câncer enquanto paciente e enquanto adulta é nítida e permite refletir sobre como o diagnóstico alterou sua percepção sobre a doença, mostrando a importância do simbólico neste processo.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Epistemologia qualitativa; Câncer.



**Área Temática 6:** Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação

## **O SOCIAL NA VIVÊNCIA DO CÂNCER: UMA REFLEXÃO ALÉM DO INDIVIDUAL**

Laís Faber de Almeida Rosa  
UniCEUB  
laisfaber@gmail.com

Valéria Deusdará Mori  
UniCEUB  
morivaleria@gmail.com

### **Resumo**

Os processos de saúde-doença na sociedade são estudados a partir de uma ótica organicista e biomédica, que divide a pessoa e suas experiências em categorias desconectadas das outras instâncias que constituem a pessoa, assim como de suas relações sociais. Essa desconexão entre as diferentes instâncias que constituem e perpassam a pessoa fragmenta sua vivência e dificulta a compreensão de que a pessoa também se constitui na própria experiência do processo de saúde-doença, uma vez que os processos subjetivos relacionados à vivência de uma doença são configurados por diferentes processos que se constituem individualmente e socialmente. Dessa forma, este estudo foi realizado com fundamentação na teoria da subjetividade, a partir de uma perspectiva cultural e histórica desenvolvida por González Rey e possuiu o objetivo de compreender a configuração dos processos subjetivos do câncer e sua implicação no desenvolvimento humano. Além disso, buscou-se discutir os diferentes aspectos da subjetividade individual e social na vivência do câncer, em uma tentativa de avançar na discussão do papel e da relevância do social na experiência de uma doença crônica, indicando que tal vivência não limita-se a questões orgânicas. Diante disso, a articulação teórico-epistemológica é fundamental e, por isso, foi utilizado o método construtivo-interpretativo, que apoia-se na epistemologia qualitativa, também desenvolvida por González Rey. A epistemologia qualitativa, em uma tentativa de romper com a causalidade e linearidade do estudo dos processos relativos ao humano, defende que a produção do conhecimento constitui-se como um processo construtivo-interpretativo, singular e dialógico, que não se encerra em um único estudo, tendo em vista a constante transformação do ser humano. Assim, participou dessa pesquisa uma mulher, de 22 anos, diagnosticada com câncer há sete anos. Foram realizados três encontros, nos quais foram utilizadas dinâmicas conversacionais e complemento de frases. Baseado na construção da informação dessa

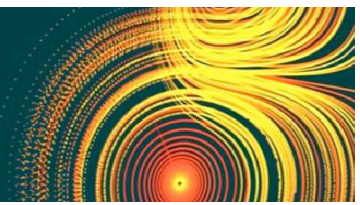
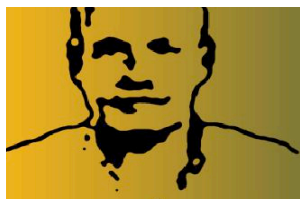


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



pesquisa, foram encontrados indicadores sobre a importância do momento do recebimento do diagnóstico pela pessoa com câncer, momento este em que se começa a configuração dos sentidos subjetivos relacionados à experiência atual do câncer. Relacionado a isso, percebeu-se que a vivência do câncer configura-se de forma recursiva em nossa subjetividade, que é constituída pela relação entre a subjetividade individual e social, avançando além do intrapsíquico. Dessa forma, a experiência do câncer de uma pessoa é permeada pela configuração da subjetividade social do local em que a pessoa vive. A partir disso, nesse caso percebeu-se que os processos de saúde-doença da participante foram processos mobilizadores de seu desenvolvimento humano em sua complexidade e possibilidade de acontecimentos.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Epistemologia Qualitativa; Saúde.



**Área Temática 6:** Desenvolvimento da subjetividade, Saúde e Educação

## **PROBLEMAS DE SAÚDE DOCENTE NA SEDF: ATUALIDADE, EXPECTATIVAS E DESAFIOS**

José Odair Meireles Nunes  
SEDF/UnB-FE  
zecadicaze@yahoo.com.br

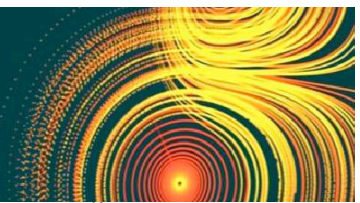
### **Resumo**

Qual a situação atual da saúde docente na secretaria de estado de educação do Distrito Federal (SEDF) quanto aos seus principais problemas? Nesse sentido, quais são as principais expectativas e os desafios até 2018, visando seu enfrentamento? Este trabalho faz parte de uma pesquisa de campo maior, de doutorado em educação (FE-UnB), atualmente em desenvolvimento ao longo de 2017 e 2018, sobre o tema da saúde das e dos docentes da SEDF e respectivos modos de vida, fundamentada teórica, epistemológica e metodologicamente na Teoria da Subjetividade Cultural-Histórica (TSCH) e na Epistemologia Qualitativa (EQ), ambas as propostas por González Rey (1997). Nesse contexto, o objetivo central desta investigação será cumprir a etapa inicial da pesquisa de campo da referida tese, assim sendo: descrever os três principais problemas de saúde de caráter psicoemocional, osteomuscular e vocal, e suas respectivas prevalências entre docentes efetivos, não readaptados, da SEDF, bem como, analisar criticamente a situação atual da saúde docente na SEDF, a partir da nova diretoria de acompanhamento e apoio ao servidor da educação nas carreiras de magistério e assistência, criada em outubro de 2015 (Diser/Sugep/SEDF). Para tanto, foi elaborado pelo pesquisador um questionário como roteiro de entrevista (Anexo) a ser gravada posteriormente também em audiovisual com a professora da SEDF e diretora da Diser, composto por 22 questões divididas em dois blocos, sendo o primeiro com dez questões relativas a Diser e o segundo com 12 questões – também respondidas pela diretora da Diser –, mas relativas a entrevista A transitoriedade do mestre contra a sua impostura, reproduzida ligeiramente modificada no posfácio do livro O nome atual do mal-estar docente (PEREIRA, M. R., 2016, pp. 221-230) –, a qual se concedeu à editora Fino Traço (BH/MG), em 2010 (à época editora Argumentvm), pelo psicólogo e psicanalista Marcelo Ricardo Pereira, pesquisador da UFMG na linha psicanálise e educação –, que para mim elegi como referencial para a análise crítica desenvolvida na comparação com as respostas dadas às mesmas questões do Bloco II pela diretora da Diser. As questões já





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

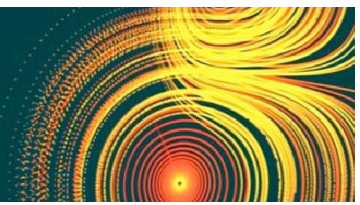


enviadas à diretora da Diser para serem respondidas por escritos e gravadas em áudio serão devolvidas ao pesquisador até 16 de junho de 2017. Na mesma ocasião realizarei a mesma entrevista presencialmente, gravada em audiovisual e acrescentada à pesquisa para análise. Quanto aos resultados finais, pretendo apresentá-los para discussão em setembro de 2017, durante o I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade, na área temática Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação, e conseqüentemente publicá-lo nos anais eletrônicos do mesmo evento, bem como, em seguida, submetê-lo à publicação como artigo científico em revista indexada, a definir até dezembro de 2017. As conclusões desta investigação servirão ao aprofundamento do estudo do tema da saúde docente aqui proposto como tese, além de subsidiarem a investigação no campo a partir de outubro de 2017, até dezembro de 2018, momento de sua defesa.

[1] – Professora efetiva da SEDF, Mestre em Educação (UnB-FE) e Diretora da Diser/Sugap/SEDF.

[2] – Professor Formador da SEDF/Eape, Mestre em Ciências da Saúde (UnB-ICS) e doutorando em Educação (UnB-FE).

**Palavras-chave:** Saúde docente; Modos de Vida; Subjetividade.



**Área Temática 6:** Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação

## **CLASSE HOSPITALAR: EDUCAÇÃO ESPECIAL E A SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO HOSPITALAR**

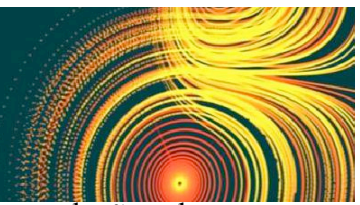
Ana Maria Pereira Dionísio  
Universidade Federal de Uberlândia  
anamariadionisio@yahoo.com.br

### **Resumo**

A classe Hospitalar é uma modalidade de atendimento que surgiu a partir da necessidade das crianças hospitalizadas de terem um acompanhamento pedagógico em seu período de internação e que é assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, toda a criança, submetida a uma internação por um período prolongado ou não, possui o direito de desfrutar de alguma forma de recreação ou de um programa educacional adequado a sua faixa etária e o ano escolar. O presente trabalho é resultado de um projeto de extensão desenvolvido no Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro na Pediatria de pacientes crônicos. Um dos objetivos do projeto era o atendimento de uma criança do sexo feminino, com 5 anos de idade e com Atrofia Muscular Espinhal ou Amiotrofia Espinhal (AME). Trata-se de uma doença degenerativa de origem genética que afeta o sistema nervoso central, na qual o paciente apresenta fraqueza acentuada nas musculaturas distal e proximal, as crianças não conseguem sentar sem apoio, apresentando afundamento do osso esterno, o que exige ventilação pulmonar. Apesar de ter um quadro clínico em que os movimentos corporais são limitados, a paciente tem o cognitivo preservado, de acordo com os exames neurológicos realizados pelos especialistas. Dessa forma, o objetivo do trabalho foi o desenvolvimento da fala e a iniciação da alfabetização da paciente. O presente trabalho se desenvolveu na perspectiva histórico cultural de Vygotsky (1997), de que a criança com alguma deficiência não é uma criança diferente da criança considerada como normal, apenas se desenvolveu de uma outra forma, bem como na teoria da Subjetividade que propõe a noção de sujeito, como o sujeito da subjetividade. Aquele que é constituído subjetivamente e suas ações são uma fonte constante de subjetivação que constitui os próprios processos nos quais se constitui. Compreendemos assim, que não há uma divisão entre intelecto e emoção, pois ambos são uma coisa só. O que leva a concluir que reconhecer um sujeito ativo é reconhecer sua capacidade de construção consciente como momento atual de seus processos de subjetivação, o que não significa que estes se ajustem a razão; pois, a partir de nossa



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

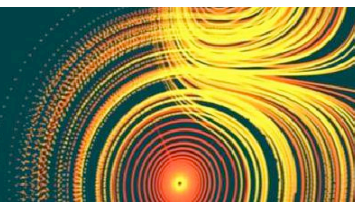


compreensão da subjetividade humana, as construções da consciência são produções de sentido, não construções racionais. (Gonzalez Rey, 2005). Diante desse contexto, foram oferecidas atividades de leitura, escrita, consciência fonológica e também para o desenvolvimento da fala com o apoio das profissionais de fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional. O projeto teve duração de quatro meses, com atendimentos cinco vezes por semana, com duração de trinta minutos e realizados no leito da paciente com materiais autorizados para utilização no espaço hospitalar após a devida higienização e descarte posterior. Ao final do projeto foi possível perceber a evolução da paciente em termos de interação, o avanço na compreensão das atividades, o reconhecimento e pronúncia de alguns sons, bem como a posição de sujeito ativo da paciente, por meio de seu processo de subjetivação no contexto hospitalar.

**Palavras-Chave:** Classe hospitalar; Educação especial; Subjetividade.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 7:** Subjetividade, a Questão do Diagnóstico e Psicoterapia

## **DIAGRAMA EXPLICATIVO TEORIA DE LA SUBJETIVIDAD ENTORNO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE FERNANDO L. GONZÁLEZ REY**

Leandro Caicedo Castaño  
Universidad de San Buenaventura  
mandi17\_102@hotmail.com

Julieth Vanessa Ninco Jiménez  
Universidade de San Buenaventura  
vanny1718@hotmail.com

PhD. John Gregory Belalcazar Valencia  
Universidade del Valle  
jgbelalcazar@yahoo.com

### **Resumen**

Se expone desde el enfoque histórico cultural, la Teoría de la Subjetividad de Fernando L. González Rey, una aproximación al concepto de representaciones sociales como producción subjetiva, teniendo en cuenta que si bien el concepto no es propio de este autor, permite desde dimensiones simbólicas y emocionales presentes en las diferentes instancias subjetivas tanto individuales como sociales, que él propone, hacer una lectura distinta a la de autores clásicos como Moscovici y Jodelet de este concepto. En consecuencia se propone un diagrama que facilita la comprensión y la organización de manera grafica de los principales elementos que convergen en la teoría de la subjetividad de González-Rey; explicando el papel que cada uno de estos cumple en la configuración de la subjetividad, esta ultima concebida como una coyuntura organizativa de los espacios tanto sociales como individuales expresados de manera diferenciada en cada sujeto. Para comprender entonces, las representaciones sociales se debe tener en cuenta que estas se nutren de la subjetividad social y la subjetividad individual, ambas cargadas de dimensiones simbólicas y emocionales que influyen en el sujeto, siendo esta última, la que marca de manera particular la producción de sentidos subjetivos en cada individuo pese a que la experiencia sea compartida. En este sentido, la representación social no se debe pensar como un concepto hegemónico que representa a la sociedad, sino como una instancia que necesita de la subjetividad social para configurarse y que sin embargo se vuelve particular cuando, la persona atribuye un sentido subjetivo específico cargado de emoción a dicha representación. De otro lado, vale la pena resaltar, que esta propuesta grafica explicativa e interpretativa de la teoría de la subjetividad, se desarrolla en el marco de un ejercicio investigativo que actualmente se lleva a cabo, en el que interés particular del estudio gira

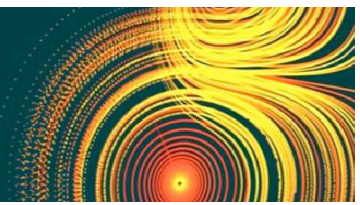
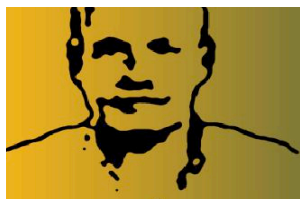


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



alrededor de las representaciones sociales como producción subjetiva del consumo de sustancias psicoactivas en cuatro jóvenes. Por consiguiente, el análisis del objeto de consumo no debe ser apreciado desde una perspectiva de causa y efecto, sino desde una relación dialógica en el que el sujeto vive el objeto de una manera singular desde su experiencia. Es precisamente estas expresiones particulares de las dimensiones simbólico y emocionales de cada sujeto investigado en torno al consumo de sustancias psicoactivas, lo que se busca identificar por medio de la lectura que propone de González-Rey, acerca de las representaciones sociales.

**Palabras-claves:** Subjetividad; Representaciones sociales; Sentidos subjetivos; Dimensión simbólica; Dimensión emocional.



Área Temática 7: Subjetividade, a Questão do Diagnóstico e Psicoterapia

## MEDICALIZAÇÃO DO SOFRIMENTO PSÍQUICO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Mariana dos Reis Veras  
Conselho Federal de Psicologia  
mariveras22@gmail.com

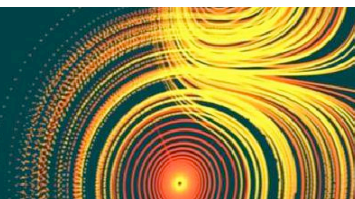
### Resumo

A lógica biomédica centrada na doença, na universalização dos sintomas e na desordem bioquímica do cérebro para explicar o sofrimento psíquico desconsidera aspectos subjetivos, culturais e sociais envolvidos no adoecimento, o que resulta em um estreitamento na compreensão dos processos de saúde e doença. O estudo desenvolvido teve como objetivo compreender as produções subjetivas relacionadas ao processo de medicalização do sofrimento psíquico a partir do referencial teórico da Teoria da Subjetividade, postulada por González Rey (2003). Trata-se de uma alternativa aos modelos hegemônicos atuais de atenção à saúde na compreensão complexa das questões implicadas nos processos de saúde e doença, a partir da concepção de subjetividade numa perspectiva histórico-cultural. A análise das informações se deu por meio de um estudo de caso, apoiada nos princípios da Epistemologia Qualitativa, que concebe a produção de conhecimento enquanto processo construtivo-interpretativo, singular e dialógico. O estudo foi realizado em uma clínica de psicologia da rede privada do Distrito Federal. A participante escolhida para o estudo de caso está em acompanhamento psicoterápico na clínica há cinco anos e faz uso de medicamentos psiquiátricos há 20 anos. Ao longo de sua vida, a medicação teve papel relevante, e suas implicações se iniciaram na infância, com uso do remédio *Gardenal*, popularmente consagrado como “remédio para loucos”. Na fase adulta, foi diagnosticada com síndrome do pânico e, apesar das crises estarem ausentes há vários anos, a paciente ainda faz uso contínuo de medicamentos psiquiátricos. Nesse estudo, por meio de sistemas conversacionais e completamento de frases, foi possível explicar os processos subjetivos que se organizam no desenvolvimento de um transtorno psíquico e avançar na compreensão do caráter subjetivo da medicalização e na representação do medicamento enquanto produção subjetiva. Com base na construção das informações, avançamos na compreensão do transtorno psíquico como uma





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

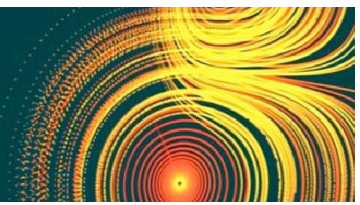


configuração subjetiva de sentidos diversos, relacionados à história de vida, ao contexto atual e à cultura na qual a pessoa se desenvolve e destacamos os processos subjetivos associados à mudança em psicoterapia. Compreender a doença e os sintomas em sua organização subjetiva permitiu enxergar muitos elementos relevantes, que ficariam ocultos se nos limitássemos a compreendê-los a partir da lógica biomédica. No caso estudado, emergem sentidos subjetivos hegemônicos muito singulares, associados a seu mal-estar, que sinalizam tanto as fontes do problema como também servem para orientar as possibilidades de mudança. Entendemos que a construção teórica como forma de representar o transtorno mental pode favorecer a elaboração de estratégias na prática psicoterápica, que permitam ao sujeito novas produções subjetivas por meio de reflexões e ações direcionadas à reconfiguração subjetiva de seu mal-estar. A partir das informações e construções do estudo de caso, reconhecemos a emergência do sujeito e a mudança no modo de vida como fatores essenciais na evolução favorável do adoecimento psíquico e de importante contribuição à saúde. No curso da pesquisa, foi possível analisar que o medicamento aparece subjetivado através de múltiplos sentidos subjetivos, que se integram na experiência do adoecimento. Na compreensão do caráter subjetivo da medicalização, avançou-se em uma representação do medicamento enquanto produção subjetiva.

**Palavras-chave:** Medicalização; Sofrimento Psíquico; Subjetividade.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 7:** Subjetividade, a Questão do Diagnóstico e Psicoterapia

## A AÇÃO DO PSICOTERAPEUTA PERMEADA PELA TEORIA DA SUBJETIVIDADE: REFLEXÕES E DESAFIOS

Francisca Juliana da Silva Barbosa  
Universidade de Brasília/IP  
julianabarbosa.psi@gmail.com

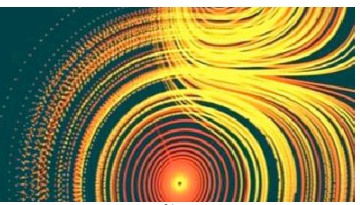
Maristela Rossato  
Universidade de Brasília/IP  
maristelarossato@gmail.com

### **Resumo**

O presente trabalho tem por objetivo apresentar reflexões sobre a relação da Teoria da Subjetividade e formas de se fazer psicoterapia. A experiência inédita no mestrado, especificamente com a Teoria da Subjetividade e com a Epistemologia Qualitativa, ambas desenvolvidas por González Rey, trouxe a possibilidade de uma reflexão para além do objeto de estudo e do processo de pesquisa. A teoria, a epistemologia e a metodologia estudadas, deslocaram, constantemente, a pesquisadora desse papel para o de psicóloga que, em pouco tempo, retornará ao lugar de terapeuta. A grande mudança de olhar, até então, apresenta-se, principalmente, sobre a forma de enxergar o paciente; este que, só por se colocar em processo terapêutico, já demonstra a necessidade de ser percebido e de, também, se ver como capaz de traçar caminhos diferentes do que tem seguido até o momento, saindo da posição de paciente (passivo) e assumindo a de sujeito (ativo). A partir desse novo olhar sobre o paciente, todo o exercício profissional tem sido transformado. A teoria deixa de ser dogma e assume uma posição de humildade perante a incapacidade de estabelecer verdades absolutas sobre paciente, reconhecendo o sujeito. As técnicas, testes e outros instrumentos perdem sua posição de destaque, dando lugar especial à relação dialógica e de confiança estabelecida, pouco a pouco, entre paciente e profissional. O psicólogo abandona o papel de investigador da realidade e passa a valorizar os sentidos subjetivos produzidos na experiência de vida do paciente, lembrando sempre que, raramente estes elementos estarão explícitos na fala do mesmo. O diagnóstico deixa de ser sinônimo de identidade e o sujeito passa a ser compreendido a partir de sua singularidade, sua história e sua cultura. As vivências do sujeito deixam de ser vistas como uma via linear de causa e efeito, e passam a ser compreendidas como uma relação complexa, não no sentido de difícil de ser entendida, mas como elementos,

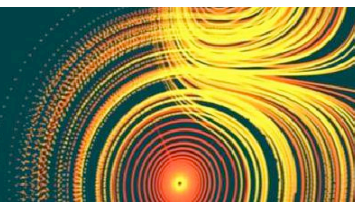


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



mas como elementos que se constituem e são constituídos por inúmeras costuras entre tensões e contradições ao longo da vida. Assumindo um olhar pela subjetividade e sobre as formas de se construir informações, seja na pesquisa – sobre o participante, ou na clínica – sobre o sujeito, o psicólogo tem a possibilidade de tornar-se mais consciente da impossibilidade de se colocar de forma neutra na relação com o outro, podendo agir de forma mais profissional, ética e menos superficial sobre a vida daquele que o procura.

**Palavras-chave:** Psicoterapia; Subjetividade; Sujeito.



**Área Temática 7:** Subjetividade, a Questão do Diagnóstico e Psicoterapia

## **AVANÇANDO NA COMPREENSÃO DO TRANSTORNO PARA ALÉM DA PATOLOGIZAÇÃO: A SINGULARIDADE DA EXPERIÊNCIA**

Ana Carolina Arruda Penna  
UniCEUB  
anapenna95@gmail.com

Valéria Deusdará Mori  
UniCEUB  
morivaleria@gmail.com

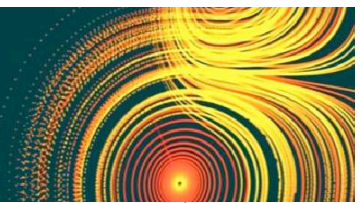
Fernando L. González Rey  
UniCEUB  
gonzalez\_rey49@hotmail.com

### **Resumo**

Essa pesquisa é um fruto de uma análise qualitativa acerca dos processos subjetivos produzidos na experiência da Síndrome do Pânico dentro de um enfoque singular. Esse foi um estudo embasado na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey, na qual a produção de conhecimento possui três características: a primeira é a importância do singular no processo, ou seja, há uma valorização da experiência subjetiva para se compreender o contexto da pesquisa; a segunda é o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, onde ele é uma produção teórica do pesquisador além do momento empírico; como terceira característica e onde nos fundamentamos é assimilar a pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico no qual por meio da expressão o participante emerge os diferentes sentidos subjetivos que ele produz. O objetivo principal foi analisar os processos subjetivos que se caracterizam na experiência da síndrome do pânico, bem como a emergência das representações sociais nessa vivência, tendo como foco a singularidade desse processo e o conceito de pessoa como produtora de sentidos. Diante dessa perspectiva foi abordado as particularidades do processo de saúde e doença dentro de uma perspectiva singular, a patologização da pessoa diante do discurso médico vigente, reduzindo a pessoa à entidade patológica, ignorando os processos singulares de cada um e a subjetividade social como um fator essencial para a compreensão desse caso. O método utilizado foi o método construtivo-interpretativo elaborado por González Rey. A pesquisa foi desenvolvida com um estudo de caso com uma mulher de 31 anos que foi diagnosticada com síndrome do pânico. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a dinâmica conversacional

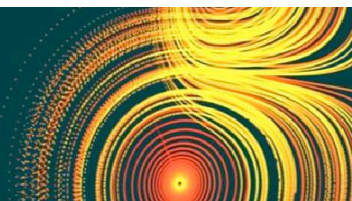


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



e o complemento de frases. Na discussão os instrumentos possibilitaram a interpretação da expressão da participante e assim proporcionaram uma maior compreensão quanto aos sentidos subjetivos que norteiam esse processo singular da doença. Com os resultados foi possível observar que a subjetividade social dominante, que prega por um conceito patológico fixo, apareceu com frequência na expressão da participante, o que acaba por reduzi-la à doença e minimiza sua posição diante do processo. A pesquisa possibilitou um olhar aprofundado para os discursos sociais atuais que se pautam na clínica médica, onde um problema que, aparentemente, se organiza de forma regular e definida pode ser tratado pontualmente. O tratamento de sintomas não auxilia a pessoa a pensar sobre sua condição e sua possibilidade de se posicionar diante dela, o que muitas vezes traz contradições na experiência.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Síndrome do pânico; Patologização.



Área Temática 7: Subjetividade, a Questão do Diagnóstico e Psicoterapia

## A PSICOTERAPIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Lara Nassar Scalise  
UFMS

larascalise@hotmail.com

Alexandra Ayach Anache  
UFMS

alexandra.anache@gmail.com

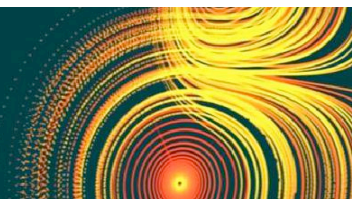
### Resumo

Este trabalho apresenta as reflexões referentes à pesquisa com crianças que frequentaram um Ateliê de Arteterapia. **OBJETIVO:** Com base na teoria da subjetividade na perspectiva cultural histórica, pretende-se discutir a expressão artística como finalidade terapêutica. **METODOLOGIA:** Para esse fim, a metodologia desse estudo baseou-se na Epistemologia Qualitativa, vez que ela está fundamenta em três princípios fundamentais para compreensão do sujeito: o caráter construtivo-interpretativo, a ênfase no singular e a relação dialógica que se estabelece entre os participantes desta pesquisa (terapeuta e criança). Os procedimentos adotados foram: registros de documentos escritos, fotos e nas memórias do profissional-terapeuta. **CONCLUSÃO:** A produção teórica amplia os princípios já citados, e permite compreender que as atividades artísticas são importantes instrumentos indutores, os quais permitem a expressão simbólica do sujeito. O “paciente” ganha status de participante do processo, por ser considerado sujeito que aprende; o profissional é sujeito da ação, cabendo-lhe a função de mediar o processo; os materiais e o produto desenvolvido no curso da ação são compreendidos como expressão dos sentimentos e emoções vivenciados na experiência da realização da obra de arte/produto. Os motivos que geraram a procura pelo serviço não podem ser julgados prematuramente como patológicos, exigindo do profissional atitude de pesquisador ativo na busca do sujeito, e suas dificuldades e possibilidades de mudança, pois a psicoterapia é processo de produção de novos sistemas de subjetivação, os quais tensionam campos de configurações subjetivas distintos, não se reduzindo a soluções centradas na figura do terapeuta. Essa tensão promove formas de enfrentamento de problemas, os quais ganham novos sentidos subjetivos que se expressam na forma como o sujeito superará os mesmos. O aprofundamento do conceito de perezhivanie foi fundamental para a construção de outra



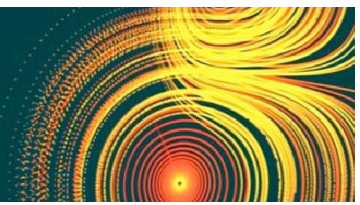


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



forma de abordar a psicoterapia, pois propõe discutir novas possibilidades de compreensão da subjetividade humana, rompendo com o modelo médico de atendimento. A psicoterapia é um espaço de subjetividade social, onde o terapeuta, utilizando-se da técnica da conversação e de outros recursos indutores promove condições para a expressão dos sentidos subjetivos daquilo que é significativo para compreensão da dinâmica do sujeito que é levado para o “atendimento psicológico”. A arte proporciona ao sujeito experimentar novas emoções e com isso, produzir novos sentidos para a mesma situação que motivou a procura do serviço. Além disso, o ateliê se configura de acordo com as necessidades do sujeito, permitindo-lhe acesso a conhecimentos que o leva a novas aprendizagens, portanto, a psicoterapia é espaço educativo, onde se produz novos aprendizados tanto para o profissional, como para o sujeito.

**Palavras-chaves:** Psicoterapia; Teoria da subjetividade; Arteterapia.



**Área Temática 7:** Subjetividade, a Questão do Diagnóstico e Psicoterapia

## **AS DIMENSÕES SUBJETIVAS DOS PSICÓLOGOS E O DIAGNÓSTICO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Fernanda Ferreira Chaves  
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
fernandachaves@hotmail.com

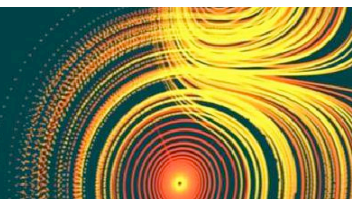
Alexandra Ayach Anache  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
alexandra.anache@gmail.com

### **Resumo**

Esta pesquisa é uma análise das dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas no processo de avaliação psicológica (AP) do estudante que apresenta indicativos de deficiência intelectual. Uma das áreas de maior destaque profissional da psicologia é a AP, cujo tema apresenta muitas divergências acadêmicas, peculiaridades e controvérsias, considerando a complexidade inerente ao processo. Com a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da Educação Inclusiva, uma das atividades essenciais é a identificação e avaliação do estudante que supostamente apresenta deficiência intelectual. Por esta razão e pela escassez de estudos sobre o tema deste trabalho, considera-se relevante o desenvolvimento de pesquisas locais para compreender as dimensões subjetivas dos psicólogos implicadas no processo de AP. Por meio da matriz teórica da Psicologia Histórica - Cultural, com base nas propostas de Vygotsky, González Rey e outros autores da linha, o estudo fundamentou-se na epistemologia qualitativa para alcançar o objetivo da pesquisa. O local da investigação foi o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), subordinado à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED-MS), no município de Campo Grande, com o recorte cronológico entre o ano de 2014 e o começo de 2015. Assim, o caminho metodológico da pesquisa envolveu a revisão bibliográfica, o estudo exploratório, a construção do cenário da pesquisa, as técnicas conversacionais e a utilização do Completamento de Frases com os dois psicólogos do AEE-CEESPI, sempre com a atuação ativa da pesquisadora durante toda a pesquisa. Finalizado o processo investigativo, foram realizadas as transcrições dos diálogos, a construção e interpretação das informações. Os resultados evidenciaram práxis alienantes, que se distanciam dos propósitos do processo de AP e indicaram, ainda, as limitações impostas na prática cotidiana do profissional da

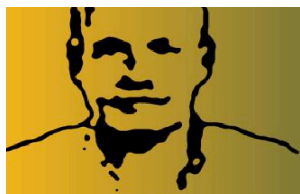


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

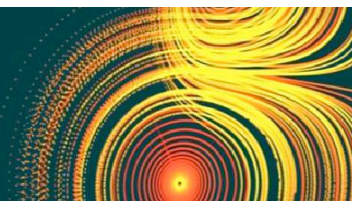


psicologia, consequentemente dificultando que este alcance êxito em seus objetivos, intentos e ideais de contribuir para promover a dignidade, emancipação e autonomia dos sujeitos, isto é, a transformação da pessoa. Tais dificuldades acabam por gerar sentimentos de angústia, frustração, impotência e fracasso nos psicólogos. Contudo, um aspecto ressaltado por ambos os sujeitos da pesquisa, logo após o primeiro encontro, foi a promoção de reflexões sobre o trabalho desenvolvido por eles (psicólogos) no AEE, levando-os a percepção de relevantes fatores implicados no exercício de suas atribuições profissionais que até então não haviam pensado antes dos diálogos. Ao refletirem sobre o mesmo, foi possível a configuração da subjetividade individual que influencia a configuração da subjetividade social do psicólogo, considerando que ambas dimensões subjetivas interagem recursivamente. Outro resultado foi observar a ausência de articulação entre o resultado do processo de AP e as possíveis propostas de intervenção que deveriam ser desenvolvidas para instrumentalizar e subsidiar o processo de aprendizagem dos estudantes avaliados. Nas considerações finais do trabalho foram realizadas algumas reflexões a fim de oferecer subsídios para se postular caminhos para um campo de avaliação psicológica amplo, mantendo o rigor técnico-metodológico, depreendendo questões complexas e passíveis de transformação. Ao final foram propostas algumas problematizações, que não puderam ser respondidas neste estudo, com vistas a novas pesquisas, considerando os desafios encontrados no processo investigativo.

**Palavras-chave:** Avaliação Psicológica;. Subjetividade;. Psicologia Histórico-; Epistemologia Qualitativa;. Educação Inclusiva.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 8:** Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa


## **DIMENSÃO SUBJETIVA DA CRIATIVIDADE PROFISSIONAL NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS INSTITUCIONAIS**

Ramon de Souza Rocha  
Instituto Federal de Brasília  
proferamonesp@gmail.com

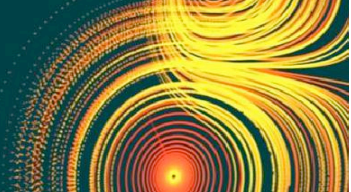
Carolina Torres Oliveira  
Instituto Federal de Brasília  
carolina.oliveira@ifb.edu.br

### **Resumo**

O presente trabalho foi requisito da disciplina de Subjetividade, Criatividade e Imaginação na Educação, ministrada pela professora Doutoranda Carolina Torres Oliveira no curso de Licenciatura em Letras/ Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB). Objetivou a utilização da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa; ambas de González Rey, para desvendar aspectos subjetivos com foco na criatividade de um profissional da educação num contexto de mudança institucional. A Teoria da Subjetividade contribuiu com a explicitação de conceitos como Subjetividade, Subjetividade Individual, Subjetividade Social, Sujeito e Configurações Subjetivas. Quanto à Epistemologia Qualitativa, possibilitou-nos a produção de conhecimentos que dificilmente seriam acessíveis por meio de métodos empíricos tradicionais. A criatividade foi analisada conforme Mitjans Martínez, para a qual é considerada uma expressão da subjetividade. O participante investigado, no momento da pesquisa, atuava como assistente na biblioteca. Foi escolhido por apresentar indícios de expressões criativas relacionadas à sua prática profissional e estar inserido num contexto institucional educativo que passava por várias mudanças em decorrência de iminente extinção. Para a realização do estudo de caso, foram feitos cinco encontros, com utilização dos seguintes instrumentos: dinâmicas conversacionais, complemento de frases, mapa da vida e análise documental. Não nos restringimos ao objetivo central, o que permitiu vários desdobramentos interpretativos e reflexivos. Entendemos que os indivíduos subjetivam seu espaço-tempo de maneira singular e neste estudo foram encontrados aspectos subjetivos relacionados ao saudosismo em relação ao passado e incertezas quanto ao futuro em decorrência da situação instável do local de trabalho. O investigado demonstrou satisfação por vivências anteriores oriundas de outros contextos, temor às circunstâncias atuais e falta de

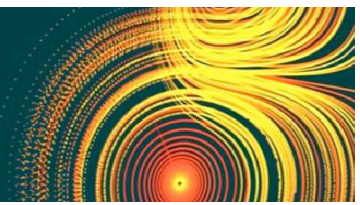
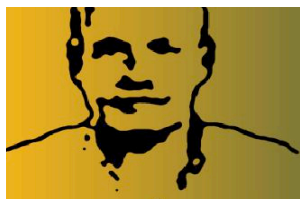


# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



perspectivas futuras. Além disso, algumas características subjetivas que participaram das expressões criativas desse sujeito foram constituídas no decorrer da sua história de vida, a partir de diferentes contextos sociais. O pesquisado não chegou a desenvolver-se criativamente neste âmbito profissional. As incertezas permearam as barreiras para o desenvolvimento criativo. Percebeu-se, portanto, que um contexto de mudanças institucionais pode envolver aspectos simbólicos e emocionais que passam a ser configurados na história singular do indivíduo. Nesse caso, mobilizou temores, pensamentos e sentimentos negativos em relação ao presente e futuro. A subjetividade social dominante, com certeza, entrecruzou os aspectos analisados, porém nesta pesquisa não foi possível aprofundarmo-nos em aspectos da subjetividade social dessa instituição educativa. Por fim, este estudo abriu mais um campo de inteligibilidade que engloba mudanças institucionais e seus desdobramentos em aspectos subjetivos. Não buscamos conclusões absolutas, ao contrário, esperamos promover contribuições a respeito da subjetividade (social e individual) e do sujeito em diferentes espaços nos quais transita.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Epistemologia qualitativa; Criatividade.



Área Temática 8: Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa

## PROCESOS SUBJETIVOS DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO PROFESIONAL: EL CASO DE UN GRUPO DE PSICÓLOGOS BONAVENTURIANOS.

Adriana Marcela Castaño  
Universidad de San Buenaventura Cali  
amarcast0@gmail.com

María Del Mar Pérez  
Universidad de San Buenaventura Cali  
mmperez1@usbcali.edu.co

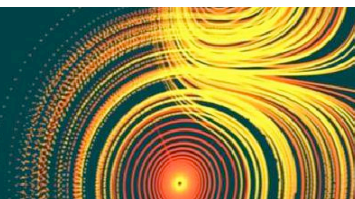
### Resumen

Este estudio se llevó a cabo con profesionales en Psicología que, en su trayectoria de pregrado, participaron en espacios de formación investigativa tales como semilleros de investigación y proyectos formales de investigación en calidad de auxiliares o monitores. En el proceso interpretativo nos interesó comprender cómo la formación investigativa alimenta y se desdobra en el desarrollo profesional de dichos egresados. Este trabajo fue realizado a partir de la Teoría de la Subjetividad de González Rey **Objetivo:** Comprender la forma en que un grupo de egresados de psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali, constituyen procesos subjetivos en los espacios de formación investigativa y cómo ellos se expresan en el desarrollo profesional. **Material y Método:** constructivo-interpretativo a partir de la Epistemología Cualitativa de González Rey, Para el trabajo de campo se realizaron dinámicas conversacionales y complemento de frases con un grupo de cuatro egresados de psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali, vinculados laboralmente en los campos educativo, organizacional, clínico y social. **Resultados:** La construcción interpretativa de la información se organizó en ejes articulados a las categorías del estudio, a saber procesos subjetivos de la formación en investigación y el desarrollo profesional. El estudio permitió dar cuenta que la formación en investigación del estudiante de pregrado es un proceso en el cual participan otras producciones subjetivas de los diferentes espacios sociales donde vive: la familia, la universidad, la relación con los pares, etc.-, Uno de los hallazgos significativos implicó comprender que la formación en investigación es uno de los procesos centrales para el desarrollo profesional, en la medida en que se constituían como experiencias de formación a partir de posturas críticas y reflexivas en cuanto al saber que era construido. El estudio permite afirmar que tanto la formación en investigación como el desarrollo profesional están relacionados con una experiencia continua de aprender caracterizada por una





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

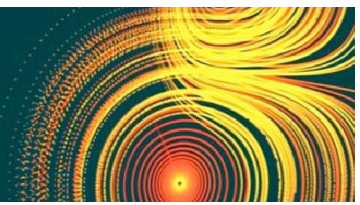


motivación en la cual los estudiantes se implicaban emocionalmente y emergían como sujetos de dicho proceso.: Adicionalmente, se pudo conceptualizar que los espacios de formación investigativa permiten la producción de sentidos subjetivos sobre la investigación y fomentan el interés por campos diversos de la psicología, que, en la mayoría de los casos, resultan siendo el campo del desarrollo profesional. **Por último, se hace necesario** generar alternativas de subjetivación en la universidad en las que los alumnos puedan posicionarse, activamente, implicarse en la construcción de su trayectoria formativa y posterior desarrollo profesional.

**Palavras-chave:** Procesos subjetivos; Formación investigativa; Desarrollo profesional.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 8:** Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa

## **LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA: APORTES DESDE LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD**

María Del Mar Pérez  
Universidad de San Buenaventura Cali  
mmperez1@usbcali.edu.com

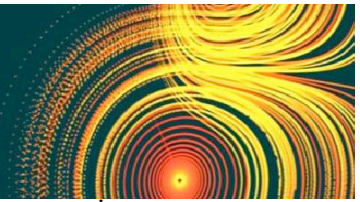
Adriana Marcela Castaño  
Universidad de San Buenaventura Cali  
amarcast0@gmail.com

### **Resumen**

El aporte al debate teórico de la formación en investigación tiene como antecedente el trabajo de investigación denominado “*Procesos subjetivos de la formación investigativa y su relación con el desarrollo profesional: el caso de un grupo de psicólogos bonaaventurianos*”. Éste debate pone en cuestión el lugar del docente, el alumno y la estructura curricular en el desarrollo de la formación investigativa en estudiantes de psicología. La primera cuestión a debatir trae a lugar el rol del docente en la generación de espacios para promover la emergencia de sus estudiantes como sujetos activos en su proceso de aprender, considerando así que el aula de clase y las actividades extracurriculares deben proponer un espacio dialógico y reflexivo (González-Rey (2012) en la formación de profesionales. En la medida en que el docente sea un provocador, y que los alumnos configuren subjetivamente procesos para la motivación e implicación por el aprendizaje, se trascienden las prácticas educativas caracterizadas por la reproducción del conocimiento. La segunda cuestión da lugar al reconocimiento de la construcción de un vínculo profesor-alumno, cualitativamente diferenciado, que alimente deseos e intereses hacia una determinada perspectiva de pensamiento. En este proceso formativo, uno de los desafíos centrales es llevar a que el estudiante configure subjetivamente la investigación en su vida, lo cual se entrelaza de forma singular con otras esferas de la vida. La tercera cuestión propone la creación de un diseño curricular dinámico, flexible y metodológicamente consistente en el que el estudiante tenga la posibilidad de construir su propia trayectoria e implicarse en el proceso de aprender. En este sentido, se debate sobre la creación de currículos de psicología en los que la investigación sea un eje transversal que impacte en los procesos de aprendizaje tanto científicos como profesionales. Conviene finalizar mencionando que los espacios curriculares y extra-curriculares para la formación en investigación son altamente significativos para el desarrollo



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

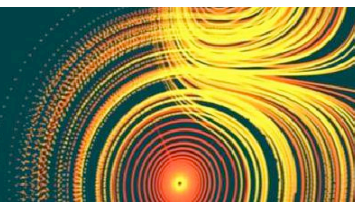


de recursos en el ámbito profesional, pues configuran subjetivamente saberes y sentires que trascienden la dimensión personal, permitiendo que el alumno se implique en su proceso de aprender y desdoble reflexiones, cuestionamientos y acciones con creatividad y apasionamiento.

**Palavras-chave:** Formação investigativa; Teoría de la subjetividade; Estudiantes de Psicología.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 8:** Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa

## **PRÁTICAS E FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO, POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE**

Norma da Luz Ferrarini  
Universidade Federal do Paraná  
normadaluzf@gmail.com

### **Resumo**

O projeto tem por objetivo investigar a formação do psicólogo brasileiro, políticas voltadas para a educação superior, as práticas desenvolvidas e os discursos dominantes no cenário da psicologia, e suas implicações no processo de subjetivação do estudante universitário e na objetivação da psicologia. Visa promover diferentes espaços e dinâmicas de reflexão para estudantes de Psicologia expressarem as ideias, as opiniões, as reflexões, as estratégias, as atitudes, as vivências, as experiências e os sentimentos a respeito de seu processo de formação universitária em Psicologia e investigar os processos de produção de subjetividades desses estudantes em formação universitária. O enfoque é o da Psicologia Histórico-Cultural, em especial a proposta da Epistemologia Qualitativa e da Teoria da Subjetividade de Fernando L. González Rey. Sob esse enfoque epistemológico, teórico e metodológico, compreendemos que as práticas, as teorias, as políticas e os saberes universitários têm implicações diretas não só na formação profissional, mas também no processo de subjetivação, uma vez que a atividade universitária, as práticas e os discursos ali perpassados possibilitam a construção de sentidos subjetivos próprios e plurais no processo de configuração da subjetividade individual e social, seja dos estudantes, professores e pesquisadores, seja das instituições de ensino e de institucionalização da ciência psicológica. Os procedimentos metodológicos a serem utilizados envolvem: pesquisa teórica e revisão de literatura, pesquisa documental, pesquisa comparada, entrevistas individuais e grupos de discussão e espaços conversacionais. Esse último agrega recursos da Comunidade de Prática (CP) na perspectiva dos Estudos Baseados na Prática (EBP) que compreende conhecimento construído na experiência e na reflexão sobre a prática (LAVE & WENGER), oportunidade de partilhar significados, estabelecer relações

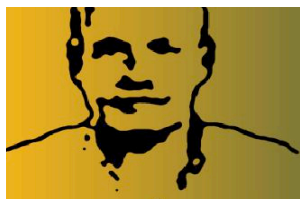


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

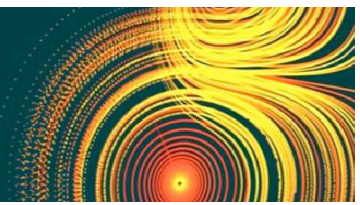


personais e sociais, compartilhar vivências. As diferenças que aparecem nessa relação são mobilizadoras para uma aprendizagem participativa, significativa, emotiva-expressiva e reflexiva e para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nessa experiência. A aprendizagem enquanto prática social promovida por comunidades de práticas educativas permite aos estudantes se implicarem enquanto sujeitos singulares e produtores de novas zonas de sentido (Rey, 2003, 2005) e reverem e ressignificarem seus processos de formação e de atuação profissional, bem como serem pró-ativos diante das políticas e práticas colocadas para o ensino superior e para o seu processo de formação acadêmica. Uma das ações investigativas aqui apresentadas tratou do sentido da Psicologia e da formação do psicólogo, com o resultado: os estudantes demonstram angústia diante de alguns aspectos presentes no processo de formação do psicólogo: diante da diversidade da Psicologia, mas que, por outro lado, a Psicologia se caracteriza justamente por dar espaço à diferença; diante da falta de protocolos definidos e de instrumentalização para atuar na prática; diante das dificuldades de conseguirem articular teoria e prática; ao se depararem com suas próprias questões pessoais e não encontrarem espaço para reflexão sobre elas; diante das muitas possibilidades de abertura para múltiplos significados e sentidos que a relação com o outro e com o conhecimento sempre implicam.

**Palavras-chave:** Formação do psicólogo; Sentido da psicologia; Subjetividade.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 8:** Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa

## **O PAPEL DA SAÚDE BUCAL NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA EM UM TERRITÓRIO VULNERÁVEL DE CUBATÃO/SP**

Pamela Barbosa  
UNIFESP  
pambarbosa88@gmail.com

### **Resumo**

Neste trabalho buscou-se compreender e problematizar a atuação da Equipe de Saúde Bucal na Estratégia de Saúde da Família, em territórios de vulnerabilidade social, já que, atuar na atenção básica exige que a orientação do profissional esteja focada no acolhimento e no estabelecimento de vínculos dentro da equipe, e entre eles e os munícipes. A partir da inserção intensa da pesquisadora na rotina do serviço na comunidade da Ilha Caraguatá, com algumas visitas à Vila dos Pescadores, foi possível aprofundar a questão destacando o cotidiano e buscando a percepção dos envolvidos, sendo eles responsáveis pela concretização das estratégias de transformação do contexto local. São regiões com piores condições estruturais e danos ambientais, onde a população convive com problemas de infraestrutura básica, questões de segurança pública e presença constante da polícia são preocupações entre os moradores e trabalhadores do local. A metodologia do estudo é baseada na epistemologia qualitativa de González Rey, que aborda a realidade permitindo que a subjetividade do pesquisador e dos pesquisados interfira nas etapas do processo de construção do conhecimento, resultando em um trabalho que aproxima da historicidade e da cultura do campo de estudo, fazendo com que a essência deste seja qualitativa. O instrumento de inserção no campo foi Observação Participante realizada com registros em Diários de Campo produzidos conforme as visitas às Unidades Básicas. Trazem fatos vivenciados e percepções que a pesquisadora veio a ter sobre o cotidiano, e as situações vivenciadas, que visaram à compreensão da dinâmica e da rotina do serviço (ANGROSINO, 2009). Complementado por uma narrativa de história oral da cirurgiã-dentista local, o processo iniciou em 31 de março de 2016 e transcorreu até 22 de junho de 2016, com a presença da pesquisadora no local semanalmente, em média quatro vezes por semana. A narrativa foi realizada em março de 2017. O processo de investigação causou reflexões sobre seus conceitos e sentidos socialmente construídos, através das vivências de momentos empíricos do trabalho e das fundamentações teóricas (GONZÁLEZ REY, 1999). Embasada na Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

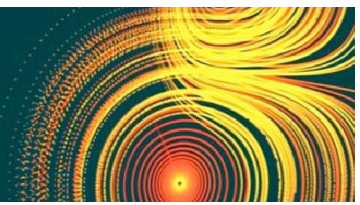


REY, 2004), foi considerado o contexto histórico-cultural relacionando os hábitos coletivos e manifestações subjetivas sociais e individuais dos sujeitos, já que a evolução do adoecimento acontece a partir de elementos individuais e sociais que configuram os sentidos das coisas para as pessoas (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011). Nesse sentido, a perda dentária é naturalizada entre os munícipes, conforme observado nos atendimentos clínicos acompanhados. Porém, a perda dentária não é natural, mas sim produção social, cultural, histórica que interfere subjetivamente o sujeito que a sofre. Portanto, a saúde bucal tem a emergência da compreensão de que problemas bucais interferem subjetivamente na qualidade de vida dos indivíduos. A promoção da saúde precisa ser centrada na construção coletiva é eficaz e tem impacto na formação dos cidadãos permitindo que novos sentidos subjetivos sejam associados a vida saudável sejam estabelecendo um equilíbrio entre aspectos biológicos e sócio psicológico da saúde dando a devida relevância para seus sentidos, para que estas atividades em saúde tenham um real sentido na vida das pessoas.

**Palavras-chave:** Saúde bucal; Vulnerabilidade; Subjetividade.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 8:** Pesquisa e prática profissional na perspectiva da Epistemologia Qualitativa


## **SENTIDOS SUBJETIVOS PERMEADOS NO TRABALHO EM SAÚDE ACERCA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA CIDADE DE SÃO BERNARDO DO CAMPO**

Láís Helena Dutra  
Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP  
dutra\_lais@hotmail.com

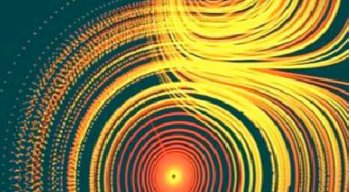
Carlos Roberto de Castro e Silva  
Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP  
carobert3@hotmail.com

### **Resumo**

Trata-se nesse estudo, de uma pesquisa de mestrado abordando o tema da violência doméstica contra as mulheres enquanto um desafio para a saúde pública, com enfoque na atuação dos profissionais da Estratégia de Saúde da Família do município de São Bernardo do Campo. A pesquisa tem como objetivo, compreender os sentidos subjetivos que a violência doméstica de gênero traz para o trabalho em saúde, expondo as diversas possibilidades de atuação dos profissionais bem como os sentidos produzidos por eles acerca das questões de gênero. Entendendo a violência de gênero como um problema de produção social atrelada ao resultado das relações e dos conflitos de poder, Minayo (2004) nos ajuda a compreender seu impacto sobre a saúde exigindo uma ampla discussão conjunta dos problemas que relacionam saúde, situações e estilo de vida. No entanto trata-se de um fenômeno biopsicossocial complexo e dinâmico, que tem no seu espaço de criação e desenvolvimento, a vida em sociedade. Para desenvolver essa pesquisa, a autora sugere a abordagem qualitativa, que possibilita uma melhor compreensão de fenômenos complexos e únicos das dimensões subjetivas, simbólicas e dos comportamentos contextos e processos vividos pelos atores sociais. A subjetividade na perspectiva de Gonzalez Rey (2003) rompe com a idéia de ser um fenômeno individual, transpondo para a idéia de ser produzida no nível social e individual simultaneamente, estando associada à forma com que as experiências e instâncias sociais atuais do sujeito ganham sentido e significação na formação subjetiva de sua história. A pesquisa está sendo realizada na cidade de São Bernardo do Campo situada na região metropolitana do ABC, conhecida nacionalmente pelo seu histórico de lutas da classe trabalhadora e atuação do movimento sindical desde os anos 80. Sendo assim, optamos pela abordagem sócio- histórica como orientadora dessa pesquisa, utilizando a observação participante apresentada por Queiroz (2007) como uma técnica científica que mediante o ato

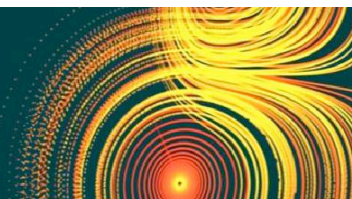


# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



de observar o fenômeno estudado, concebe uma noção real do ser ou ambiente como fonte direta de dado. E como ferramenta metodológica de pesquisa, utilizaremos o que Spikn (2014) chama de Oficinas, sendo elas um espaço de negociação de sentidos que visibiliza os argumentos e posições, que cria um espaço de trocas simbólicas e promove o exercício ético-político. Analisaremos esses dados na perspectiva da hermenêutica-dialética proposta por Minayo (2010) que busca entender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade e seus movimentos de contradições, levando em consideração a realidade em que vivem, a classe na qual pertencem, e as condições do momento histórico que podem ter, simultaneamente, interesses coletivos que os unem e interesses particulares que os distinguem e os contrapõem.

**Palavras- chave:** Gênero; Violência; Subjetividades.



**Área Temática 8:** Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa

## **INTERAÇÃO SISTÊMICA E DESAFIOS NA SOCIEDADE CONJUGAL E EMPRESARIAL: ESTUDO COM CASAIS NO DISTRITO FEDERAL**

Tatiane Regina Petrillo Pires de Araujo  
Universidade Católica de Brasília  
tatiane.regina.araujo@gmail.com

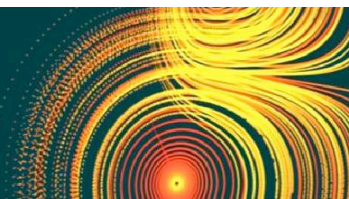
Júlia Sursis Nobre Ferro Bucher-Maluschke  
Universidade Católica de Brasília  
psibucher@gmail.com

### **Resumo**

As empresas familiares no Brasil compõem o rol de empresas privadas do país, com relevante função para o desenvolvimento da economia local. A abordagem dessa pesquisa está no contexto de tais empresas, todavia, o objeto de estudo foram empreendimentos familiares que têm casais em sua estrutura societária. O objetivo central foi identificar as interlocuções sistêmicas e suas repercussões na família e na empresa de casais que atuam enquanto sócios em um negócio familiar no Distrito Federal. A perspectiva sistêmica, oriunda da Teoria Geral dos Sistemas de Von Bertalanffy (1973), consolidadas nos estudos voltados à família e às organizações foi amparo teórico da investigação. Foram, identificados, ainda, os conceitos sobre a estrutura das empresas familiares. A pesquisa caracteriza-se, portanto, como interdisciplinar, com foco em questões da ciência da administração e da psicologia em suas perspectivas sistêmicas. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, orientada pela teoria de González-Rey (2002; 2005; 2010) no método zonas de sentido. A coleta de dados deu-se inicialmente pela realização de uma entrevista com o casal objetivando um ambiente conversacional que promovesse uma narrativa da história de vida familiar. O foco foi identificar em que momento e condições contextuais levaram o casal a optar pela sociedade empresarial. Com as informações foram construídos o genograma familiar e o organograma empresarial, o que auxiliou na compreensão das hierarquias e regras de funcionamento do ambiente empresarial e familiar. A segunda fase constitui-se de uma entrevista individual com intuito de verificar as percepções individuais dos cônjuges em relação ao cotidiano da empresa familiar. Os dados da primeira e da segunda fase permitiram a classificação do ciclo de vida familiar e organizacional dos pesquisados, ampliando as possibilidades de contextualização. A análise deu-se pela identificação de indicadores de sentido que foram

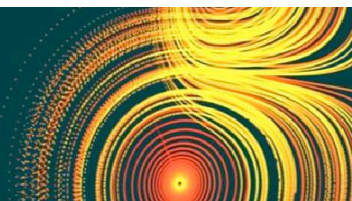


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



agrupados em categorias, consolidadas nas zonas construídas a partir das principais repercussões nos sistemas familiares e empresariais. Observa-se que se trata de uma realidade complexa com trocas intensas entre o subsistema conjugal e societário, com desafios constantes na definição das fronteiras desses sistemas. Evidenciou-se, ainda, uma parceria entre os cônjuges que compartilham de um objetivo único, o sucesso tanto da empresa quanto da família. Ressalta-se a necessidade de desenvolvimento de metodologias interdisciplinares capazes de considerar a funcionalidade dos dois sistemas.

**Palavras-chave:** Teorias Sistêmicas; Empresas Familiares; Conjugalidade; Pesquisa Qualitativa.



**Área Temática 8:** Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa

## **A CONJUGALIDADE SEGUNDO MULHERES E HOMENS EM LITÍGIO PELA GUARDA DOS FILHOS**

Alline Santos Teixeira  
PUC-GO  
asantosteixeira@yahoo.com.br

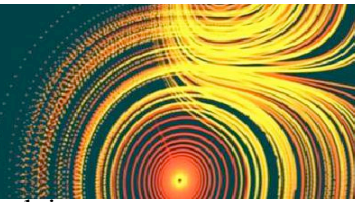
### **Resumo**

Este trabalho se refere ao artigo para conclusão do curso de graduação em Psicologia, na PUC-GO. O estágio obrigatório foi realizado no Projeto Justiça Educativa de Famílias, um projeto de pesquisa/intervenção com famílias em litígio pela guarda dos filhos desenvolvido como resultado parcial de uma pesquisa da Professora Dra. Vannuzia Leal Andrade Peres. O Projeto se embasa na Epistemologia Qualitativa para nortear a prática profissional no atendimento às famílias encaminhadas pelo Segundo Centro de Soluções e Conflitos do Tribunal de Justiça de Goiás, bem como as pesquisas realizadas pelos alunos da graduação, mestrado e doutorado. Nesse sentido, o artigo resulta de um estudo sobre a conjugalidade, como importante elemento para a organização da família, especialmente para as famílias participantes do Projeto Justiça Educativa de Famílias. O objetivo do trabalho foi compreender como os sentidos subjetivos gerados em relação a conjugalidade interferem nas relações entre mulheres e homens em litígio pela guarda dos filhos. Os sujeitos participantes da pesquisa foram ex-cônjuges participantes do Projeto Justiça Educativa de Famílias, desenvolvido na PUC-GO, em parceria com o Tribunal de Justiça de Goiás, de agosto de 2013 a abril de 2014. Elaborado por Peres a partir da Epistemologia Qualitativa de González Rey, este projeto tem como pretensão educar as famílias por meio do diálogo e reflexão para aprendam a compreender seus conflitos e buscar novas alternativas para seu desenvolvimento. O resultado desse estudo mostra que as configurações subjetivas do litígio de homens e mulheres podem ser relacionadas ao processo de construção da conjugalidade e são relevantes não só para a compreensão dos conflitos como para sua educação. O processo educativo de famílias em litígio diz respeito ao desenvolvimento do sujeito em um espaço de subjetivação (Peres, 2013) e busca interpretar como as suas configurações subjetivas se constituíram e



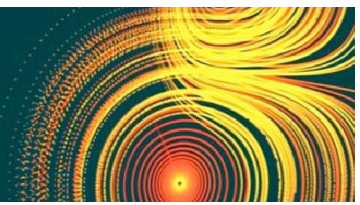


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



como podem ser modificadas num processo em que o diálogo é o principal instrumento utilizado para a sua emergência. Percebe-se a conjugalidade apresenta-se de forma dinâmica, mutável, contraditória e se constitui no processo de desenvolvimento das relações entre esses sujeitos. Alguns homens e mulheres conseguem encontrar novas alternativas para se relacionarem na situação de litígio quando refletem sobre os sentidos que produziram nas suas relações conjugais.

**Palavras-chave:** Conjugalidade; Litígio; Configurações subjetivas.



**Área Temática 8:** Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa

## **INTERSUBJETIVIDADES QUE SE EMARANHAM: A SAÚDE MENTAL NA ATENÇÃO BÁSICA E FERRAMENTA DA TERAPIA COMUNITÁRIA COMO COMPROMISSO SOCIAL**

Mayara Lopes Vianna  
Universidade Federal de São Paulo  
mavianna12@hotmail.com

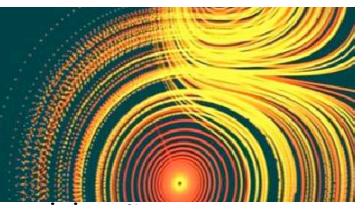
Carlos Roberto de Castro e Silva  
Universidade Federal de São Paulo  
carobert3@hotmail.com

### **Resumo**

A pesquisa de Mestrado Acadêmico em execução (2017-2019) tem como tema a Saúde Mental na Atenção Básica com a proposta de trabalhar a importância da ferramenta da Terapia Comunitária Integrativa – proposição realizada por Adalberto Barreto, médico psiquiatra e antropólogo, no ano de 1987 em Fortaleza/CE, - e praticada há oito anos em uma Estratégia de Saúde da Família de um município com cerca de 100 mil habitantes no litoral sul paulista. Como objetivo, será possível analisar a ferramenta da Terapia Comunitária Integrativa e seus desdobramentos das formas possíveis de cuidado estabelecidas entre trabalhador da Atenção Básica e usuário da Saúde Mental que chega até a Estratégia de Saúde. Por esse motivo, usaremos a pesquisa de abordagem qualitativa proposta por Minayo (2004) por permitir que se apreenda uma maior compreensão do que se pretende investigar, tendo como elemento imprescindível à função estruturante da busca de significados dos fenômenos e que vem em direção a que tem como referencial teórico a Psicologia Sócio Histórica que interage com a Teoria da Subjetividade proposta por Gonzalez-Rey (2003) que tem uma proposta dialógica, de um saber-fazer junto aos que ali estão no território, seja trabalhador ou usuário, a cerca de se aproximar do campo de forma para poder compreender fenômenos daquela comunidade e da proposta da ferramenta em si. Como instrumentos de coleta de dados, será utilizada a Observação-Participante e os Diários de Campo como produto da aproximação. Os dados serão analisados a partir da perspectiva da Epistemologia Qualitativa de Gonzalez-Rey (2003), buscando a construção da informação e formando categorias de modo a organizar o processo construtivo-interpretativo que acessem os

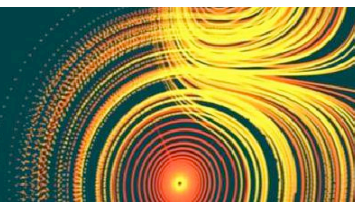


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



elementos de sentido ideais para o objetivo da pesquisa. Além disso, na participação na Terapia Comunitária existe a construção e promoção de vínculos afetivos, cidadania, direitos e saúde, reforçando-se a dimensão ético-política e o compromisso social da proposta, complementando a metodologia escolhida que consegue trazer o posicionamento de forma ativa dos colaboradores da pesquisa, atribuindo uma grande importância à capacidade dos indivíduos e do grupo de longa data que ali formaram, fazendo com que eles se mostrem e reconheçam-se como sujeitos de suas próprias experiências e ativos em suas colocações e fazeres, reconhecendo o conhecimento construído pelo colaborador da pesquisa e pelo pesquisador em uma relação dialética que empodera sujeitos.

**Palavras-chave:** Saúde Mental; Atenção Básica; Terapia Comunitária; Compromisso Social.



**Área Temática 8** : Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa


## **CONFIGURACIONES SUBJETIVAS SOBRE EL CASTIGO FÍSICO Y HUMILLANTE EN LA NIÑEZ: UNA MIRADA DESDE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

Svieta Valia Fernández González  
Universidad Nacional de San Agustín  
svietafernandez@hotmail.com

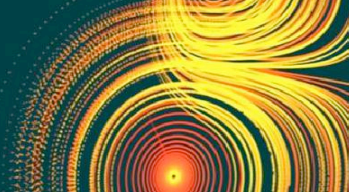
Luis Alberto Taype Huarca  
Universidad Nacional de San Agustín  
ltaypeh@hotmail.com

### **Resumo**

El castigo físico y humillante en la infancia es común en nuestras sociedades. Dos características han sido estudiadas: la violencia física contra la niñez y el concepto del castigo como respuesta al mal comportamiento. (Unicef, 2003). En muchas sociedades como la peruana se legitima el castigo físico y humillante como una forma útil de crianza y formación, ha sido visto como natural, socialmente permitido y tolerado. Esta legitimación aún se puede visualizar en los espacios familiares, escolares y comunitarios. Diversas investigaciones realizadas desde la Psicología abordan temas de maltrato infantil, específicamente el castigo físico y humillante; sin embargo es estudiado como variable causal de conductas negativas (Sauceda et al., 2007) o como condición determinante para entender y comprender la interacción de niños y niñas en distintos espacios, concluyendo en visiones reduccionistas del castigo en la niñez, apartando el carácter histórico-cultural y subjetivo del fenómeno. La subjetividad expresa la unidad inseparable de los procesos simbólicos y emocionales que emerge como nueva producción en el curso de la experiencia social e histórica de los individuos, siendo también, un sistema activo, generador, y no un simple reflejo o epifenómeno de las condiciones de vida. (González Rey, 1999, 2002, 2014, 2015; Mitjans Martínez & González Rey, 2012). La teoría de la subjetividad tiene una perspectiva configuracional que se apoya en la epistemología cualitativa, en la cual los conceptos no existen a priori de la práctica profesional ni de la investigación, sino que deben ser construidos en el curso de ambas, por lo que adquieren un valor importante las producciones y configuraciones subjetivas. (González Rey y Mitjans Martínez, 2016). La

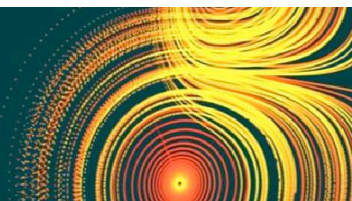


# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



subjetividad no brinda una orientación para comprender la constitución subjetiva del castigo físico y humillante en los actores involucrados (niños, niñas, padres, maestros y comunidad) y como configura el anudamiento individual y social. La presente investigación busca explorar las configuraciones subjetivas sobre castigo físico y humillante, que emergen en los distintos actores de la comunidad educativa. Partimos del método constructivo interpretativo para valorar las expresiones sobre el castigo físico. El estudio se hizo en un Institución Educativa Nacional de la ciudad de Arequipa, Perú. Se desarrolló el estudio con dos niños de 6 y 7 años que sufren castigo físico y humillante en el espacio familiar. Se usaron diálogos conversacionales, dibujos, actividades lúdicas y narraciones como inductores. Se visualizó también las expresiones de padres y profesores para analizar cómo se construyen con las configuraciones subjetivas en relación al castigo, y como estos forman parte significativa del desenvolvimiento de la comunidad educativa en el espacio escolar. El análisis de las configuraciones entramadas en el presente estudio nos permite reflexionar sobre necesidad de afrontar la legitimación del castigo físico en la infancia aun presente en las comunidades educativas, considerando que su erradicación es una obligación ética y política en nuestra sociedad.

**Palabras clave:** Infancia; Castigo físico y humillante; Epistemología cualitativa.



**Área Temática 8:** Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa

## A EMOCIONALIDADE COMO REFERÊNCIA PARA A INVESTIGAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL


Alice Marques  
Centro de Educação Profissional da Escola de Música de Brasília  
alicemarques.alice@gmail.com

Elias Caires  
Centro de Educação Profissional da Escola de Música de Brasília  
ninocaires@gmail.com

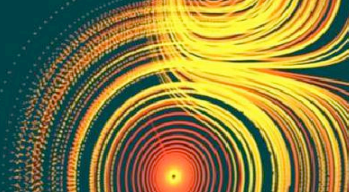
### Resumo

No campo da Educação Musical, muitas pesquisas têm sido produzidas sobre a aprendizagem musical enriquecendo o universo de conhecimentos da área. Em meio aos avanços, observa-se, entretanto, imprescindível, adicionar pesquisas, as quais possam considerar a *emocionalidade* como um dos aspectos fundamentais da aprendizagem musical. Princípio ativo da subjetividade e latente nos contextos vivenciais humanos, a emocionalidade destaca-se como central e diferencial para a produção de inteligibilidade concernentes à dinamização e organização subjetivas constituintes do aprendizado musical. A subjetividade, tal como pensada na perspectiva cultural-histórica, por Fernando L. González Rey, nos apresenta uma definição ontológica para a psique humana, a qual possibilita um aporte teórico, epistêmico e metodológico para a produção de conhecimentos sobre o modo como as múltiplas atividades humanas são desenvolvidas e singularizadas pelas pessoas nelas envolvidas. O presente trabalho aborda histórias de aprendizado musical, oriundas das teses: *Eu Músico: Configurações Subjetivas a 2 ou 3 Vozes* (Marques, 2010) e *Tonalidades Emocionais Emergentes nas Produções de Sentidos Subjetivos Configuradores da Aprendizagem Musical* (Caires, 2015), as quais, apoiadas na Epistemologia Qualitativa como caminho investigativo, objetivam destacar o fluxo dinâmico e complexo da influência da emoção como agente condutor das ações tomadas no curso das histórias singulares pesquisadas. As duas pesquisas, em seus respectivos decursos, puderam conferir à emocionalidade seu elevado valor como instrumento teórico/epistemológico na investigação da aprendizagem musical, na medida em que cada história, em suas respectivas singularidades, trouxe questões reveladoras, as quais



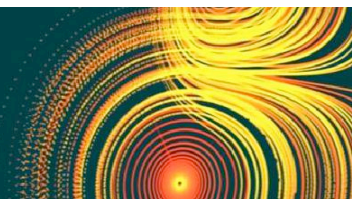


# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



comprometem a emocionalidade como um dos aspectos predominantes nas decisões e comportamentos relacionados ao universo do aprendizado musical. Enfatiza-se a emoção, sob o olhar das duas pesquisas, como componente imprescindível nos processos de aprendizagem musical formal, ressaltando, inclusive, seu estabelecimento para além dos elementos já consagrados tais como: técnica (habilidade motora) e cognição. Ao apresentarmos a dimensão subjetiva da aprendizagem musical, sinalizando seu caráter propulsor e gerador das emoções, buscamos ampliar as zonas de sentidos, já produzidas por outras abordagens teóricas afins, estimulando-nos ao desafio de novas produções críticas e reflexivas que possam favorecer as pesquisas sobre a aprendizagem musical.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Emocionalidade; Aprendizagem musical.



Área Temática 8: Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa

## CONFIGURACIONES SUBJETIVAS IDENTITARIAS DE ADOLESCENTES EN PROCESO DE ELECCION VOCACIONAL

Ruth Máiori Quispe Carcasi  
Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa  
mari.quispec@hotmail.com

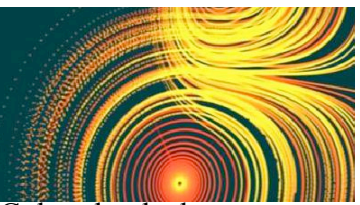
Javier Alonso del Carpio Villafuerte  
Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa  
javierdcv92@gmail.com

### Resumo

Al tratar el tema de la identidad durante la adolescencia entramos de lleno al terreno de procesos históricos y sociales implicados en su configuración; sin embargo, su estudio en la Psicología, se ha realizado desde un enfoque predominantemente positivista, dando primacía a la experiencia psicológica individual. Esta visión esencialista y estática, ha sido ampliamente cuestionada, pues propone una visión fragmentada del sujeto. Es preciso considerar los masivos cambios sociales producidos en las últimas décadas, debido a los procesos de globalización y los progresos tecnológicos, los cuales tienen repercusiones a nivel subjetivo en *las expectativas de vida, proyectos e identidades* que se configuran en los adolescentes de nuestro medio social, como lo exponen Zygmunt Bauman y Eduardo Gudymas. En este sentido, encontramos necesaria una visión más amplia del fenómeno en cuestión, por lo que partimos de la Epistemología Cualitativa (González Rey, 1997, 2006), como una ontología, que nos permita estudiar la complejidad de la subjetividad del ser humano, y entenderla como una producción científica válida. Desde este enfoque tomamos de referente la Teoría de la Subjetividad planteada por Fernando L. González Rey; así como la Teoría de la Ego-ecología, defendida por Marisa Zavalloni que plantea la identidad como un sistema representacional del yo y del nosotros en permanente relación. En la presente investigación el objetivo es conocer las configuraciones subjetivas asociadas a la identidad de 6 adolescentes de Arequipa, Perú; quienes atraviesan un momento crucial en su desarrollo social -la culminación de los estudios secundarios- y la presión social que recae sobre ellos respecto de su elección vocacional. El estudio se enmarca en un paradigma cualitativo, utilizando la metodología constructivo-interpretativa, basada en la Epistemología Cualitativa; en la cual se abordó a 6 adolescentes de



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

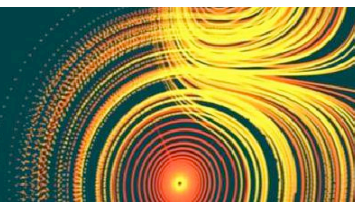


13 a 17 años de una institución educativa pública del Distrito de Cerro Colorado de la Provincia de Arequipa, Perú. Los instrumentos utilizados en el espacio grupal fueron grupos de discusión (Ibañez, 1986) y actividades lúdicas, desarrolladas por la Animación Sociocultural (Ander Egg, 2000). A su vez se profundizó individualmente a través de dinámicas conversacionales. (González Rey, 2006). Las configuraciones de identidad en los adolescentes abordados son diversas, están atravesadas por su historia personal, familiar y social; relacionadas a la defensa o no de un interés propio que se conflictúa con las demandas familiares, a la sensibilización con respecto a problemáticas sociales en un transcurso de experiencias de vida marcadas por la necesidad afectiva y económica vinculada al posicionamiento frente a discursos individualistas de superación personal, al sentido de pertenencia e identificación con culturas juveniles contemporáneas. La elección vocacional, entonces, es un momento de afirmación de la identidad, el cual no se reduce a un análisis fragmentado de ubicación en determinados estados de identidad, de manera estática y descontextualizada, suponiendo que una identidad “lograda”, será más coherente y estable; sino que es necesaria una lectura social, que nos permita conocer de manera dinámica la génesis y desarrollo de su configuración.

**Palavras-chave:** Identidad; Subjetividad; Elección Vocacional; Epistemologia Cualitativa.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 8:** Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa

## **HERRAMIENTAS DISRUPTIVAS EN LA ACCIÓN PROFESIONAL CON JÓVENES UNIVERSITARIOS EN EL PROCESO DE SU TRANSFORMACIÓN EN SUJETOS SOCIALES ACTIVOS**

Reynaldo Ruddy Bustinza Capaca  
Centro de Investigación Psicológica Histórico Cultural  
reynaldoruddy@gmail.com


Ruth Máiori Quispe Carcasi  
Centro de Investigación Psicológica Histórico Cultural  
mari.quispec@hotmail.com

Ronald Joel Condori Pacori  
Centro de Investigación Psicológica Histórico Cultural  
ronjoe\_cp@hotmail.com

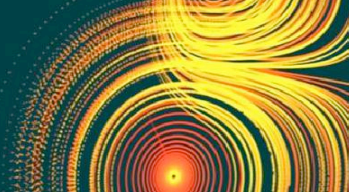
Larry Steve Pachari Centeno  
Universidad Nacional del Altiplano Puno  
ps.posi.larrypachari@gmail.com

### **Resumo**

Esta investigación parte de la preocupación de dos docentes universitarios que en su práctica cotidiana y en su interacción con los estudiantes se problematizan y conflictúan acerca de la orientación de la currícula y más específicamente del curso de Desarrollo Personal, socializando sus puntos de vista con los estudiantes que a manera de diagnóstico se llega al consenso que esta materia tenía una orientación individualista, psicologicista, con recetas de éxito, emprendedurismo y superación personal afines a la una ideología de libre mercado sin dejar espacio a la organización, al desarrollo colectivo ni a la transformación social. Siendo ese el panorama se decide realizar acciones para viabilizar otro tipo de trabajo dialógico con los alumnos que permita forjar y fortalecer a los estudiantes como sujetos sociales activos en aspectos como el protagonismo, la identidad, sentido de pertenencia, la alteridad, el liderazgo, la actoría social, etc. La metodología utilizada en el presente estudio toma en cuenta los aportes de la investigación en Psicología Comunitaria, la Metodología Constructiva Interpretativa y como base la Epistemología Cualitativa (Gonzales Rey, 2016). El escenario social de investigación fueron las aulas universitarias durante el curso de Desarrollo Personal que tuvo como complemento la participación voluntaria en talleres donde

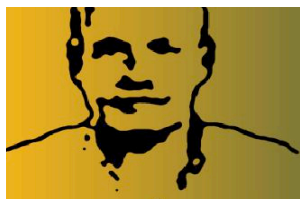


## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

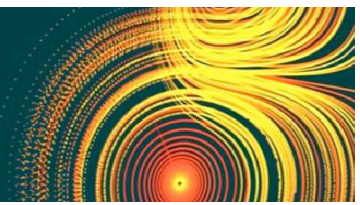


se realizó un trabajo más focalizado y específico. Participaron jóvenes estudiantes universitarios en su mayoría del II Semestre de las carreras de Sociología, Odontología, Educación Primaria e Ingeniería Civil de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, institución ubicada en la zona sur andina del Perú. En los talleres complementarios de asistencia voluntaria participaron 20 jóvenes de las diferentes escuelas. La investigación tiene objetivo poner en práctica algunas herramientas disruptivas como las Pedagogías Corporales, el Teatro Foro, los Talleres Vivenciales y el Pensamiento Crítico orientados a llevar a cabo acciones para la transformación social desde los jóvenes universitarios como sujetos sociales activos en sus diversos escenarios y contextos, no se buscó una culminación de este proceso sino propiciar el inicio de cambios, tal es así que los jóvenes pudieron buscar espacios de expresión de su sensibilidad social y viabilizar acciones en beneficio de la comunidad universitaria y de su espacio social. Esto se logró manifestar en diversas actividades donde se expresaron con protagonismo, liderazgo, trabajo en equipo, evidenciando de esta forma el papel de sujetos activos dentro y fuera de la Universidad. Estas herramientas disruptivas se utilizaron como inductores, entendiendo lo disruptivo como la acción de romper no para destruir sino para posibilitar la creación de nuevas alternativas y caminos.

**Palavras-chave:** Herramientas disruptivas; Acción profesional; Sujeto social; Epistemología cualitativa.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 8:** Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa

## A DIMENSÃO SUBJETIVA DO PROCESSO EDUCACIONAL

Fábio Alves Gomes

PUCSP

f\_gomes83@yahoo.com.br

Sayuri Masukawa Dezerto

PUCSP

msnyu\_2006@hotmail.com

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

PUCSP lucianam11@hotmail.com

Wanda Maria Junqueira Aguiar

PUCSP

iajunqueira@uol.com.br

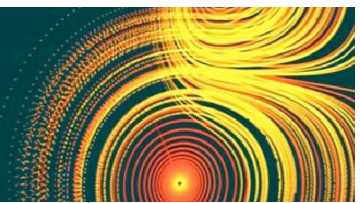
### Resumo

A partir da Psicologia Sócio-Histórica, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, este trabalho tem como objetivo apresentar o processo de produção crítico e colaborativo de uma pesquisa, realizado durante as atividades de uma disciplina Projeto do Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUCSP. A referida pesquisa tem por título “A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional”, e está inserida no PROCAD/CAPES (EDITAL 071/2013) em colaboração com as seguintes universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN e Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Em contraposição ao instrumentalismo ainda hoje assentado acriticamente e ingenuamente em metodologias que consideram a padronização do conhecimento em detrimento da conjuntura histórica e social onde a pesquisa acontece, e, na esteira da Epistemologia Qualitativa, o movimento de discussão teórica sobre a prática deste trabalho permitiu criarmos zonas de sentido sobre a realidade em foco. Questionamentos foram gestados: Como alinhar as expectativas dos profissionais da escola aos objetivos da pesquisa? Como enfrentar as necessidades da escola, em geral urgentes, a partir das condições objetivas (tempo de curso, rotatividade e características dos acadêmicos) do grupo de pesquisadores? O valor heurístico destes questionamentos orientou o movimento do processo de pesquisar e formar deste grupo. As temáticas que vêm sendo tratadas nos encontros com os colaboradores estão pautadas nas seguintes áreas: autoconhecimento, educação na





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



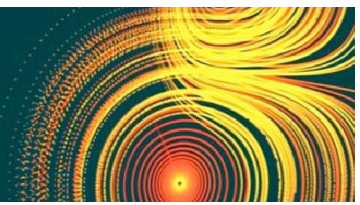
perspectiva inclusiva, direitos humanos educação alimentar nutricional, sendo estas destinadas aos encontros com os professores.

Com a equipe gestora: “o que é ser equipe gestora”, e nos encontros com os alunos: “reflexões sobre perspectiva de futuro”. Nesta linha construtiva-interpretativa temos conseguido superar a visão pessimista e determinista calcada na descrença neste trabalho coletivo junto às escolas, nos dando condições de apreender de forma dialética a articulação das produções/significações dos sujeitos históricos que vivem e constituem a realidade educacional. O procedimento analítico interpretativo adotado é o dos Núcleos de Significação. Acreditamos que as análises dos pesquisadores, ocorridas durante o processo em questão, pautadas na crítica e na autocrítica, ofereceram elementos favoráveis ao debate sobre o processo de constituição do pesquisador como parte inextricável da sua atividade de pesquisar e colaborar na formação de profissionais da educação, professores e equipe gestora da unidade escolar. Como resultado preliminar, podemos apontar que durante as atividades realizadas na disciplina Projeto, mais especificamente na ação interventiva, os pesquisadores ressignificaram sua atuação na Escola e na prática acadêmica, recorrendo a novas contribuições teórico-metodológicas.

**Palavras-chave:** Psicologia sócio-histórica; Epistemologia qualitativa; Dimensão subjetiva; Processo educacional.



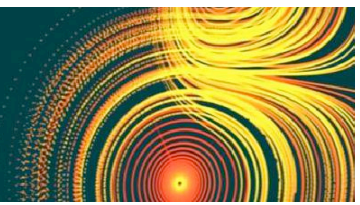
# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## PARTE II – TRABALHOS COMPLETOS



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Área Temática 1: Psicologia Soviética, Marxismo e Teoria da Subjetividade

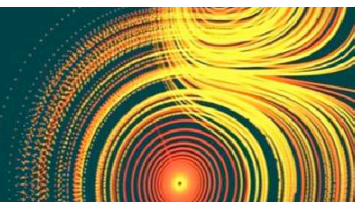
## FORMAÇÃO OMNILATERAL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Vandei Pinto da Silva  
UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências  
[vandeips@uol.com.br](mailto:vandeips@uol.com.br)

### Resumo

O trabalho objetiva contribuir com a formação *omnilateral* do ser humano, concebida como formação que da perspectiva marxista inclui simultaneamente as dimensões intelectuais, corporais e tecnológicas. Verifica-se que a formação unilateral requerida pelo modo de produção capitalista condicionou a educação escolar a enfatizar tipos de formação adaptados ao progresso científico e tecnológico, com prejuízos à “formação corporal”, imprescindível ao desenvolvimento ético e estético e à constituição da subjetividade. Vigotski foi pioneiro na construção da psicologia marxista, na qual se enfatizou as determinações histórico-culturais na constituição da psique, em oposição às tradições da psicologia centradas nas dimensões racionais, empíricas ou biológicas. Advoga-se na presente pesquisa que nas investigações acerca das implicações educacionais e didáticas da Teoria Histórico-Cultural – THC, a ênfase na determinação material da formação, embasada na teoria da atividade formulada especialmente por Leontiev, não se deva secundarizar o papel ativo e criativo dos sujeitos na constituição de sua subjetividade, sob pena de negação da dialética materialista histórica. Nessa perspectiva, são priorizadas as contribuições de sistemas teóricos que enfatizam o papel ativo do sujeito ante às determinações objetivas, elemento imprescindível para a valorização da formação *omnilateral* do ser humano, de modo a superar práticas educativas que tomam o conhecimento como reflexo da realidade externa e secundarizam o papel ativo dos sujeitos no processo de transformação histórica. Tais investigações ganham especificidade com as formulações contidas em textos de Marx e Engels sobre educação e ensino e formulações advindas do sistema Elkonin-Davidov e do contemporâneo González Rey, as quais ensejam investigações com metodologia apropriada acerca da construção da subjetividade humana. Por fim, considera-se profícua a aproximação dos estudos marxistas acerca da formação *omnilateral* com os estudos da THC voltados à formação da subjetividade, nas possibilidades de autonomia no trabalho docente e no desenvolvimento de outras subjetividades nos estudantes.

**Palavras-chave:** Formação *Omnilateral*; Teoria Histórico-Cultural; Subjetividade.



## Introdução

A compreensão das possibilidades de a educação escolar interferir na formação integral do ser humano e, por conseguinte, interferir nos modos de produção social tem sido, ao longo da história, uma temática cara aos pesquisadores da área educacional, da filosofia, da psicologia e das ciências sociais. Nos dias atuais, chama a atenção o fato de a educação escolar básica estar sendo instituída como modalidade educativa obrigatória em quase todos os países do mundo. Este dado revela reconhecimento do valor da educação escolar básica no processo de desenvolvimento humano e, simultaneamente, interesse na sua instrumentalização com vistas ao atendimento de exigências do mercado mundial e do progresso a ele inerente.

A complexidade da temática acerca do papel da educação escolar na contemporaneidade se intensifica na proporção em que se complexificam as técnicas de produção nas diferentes modalidades de trabalho e os intercâmbios entre os povos passam a ser regidos pela globalização da economia e da cultura, com suas repercussões para a produção, a distribuição e o consumo dos bens materiais e imateriais e as relações sociais.

Em diferentes modos de produção social, o primitivo, o asiático, o escravista, o feudal e o capitalista nas suas fases precedentes, centradas no comércio e na indústria, a educação escolar básica inexistia ou não se colocava como obrigatória para todos os indivíduos. Até então, a educação escolar era prescrita em conformidade com os interesses das classes privilegiadas: (1) formação erudita dos cidadãos livres, nobres, clérigos e governantes; (2) formação científica e filosófica daqueles que criariam novas teorias e novas tecnologias nos diferentes campos do conhecimento; (3) formação técnica dos trabalhadores destinados à funções que requeriam especialidades não suscetíveis de serem aprendidas de modo não formal, informal ou no exercício do próprio ofício.

O modo de produção socialista, inspirado no marxismo, emerge em contexto histórico de maior valorização da formação escolar para todos os cidadãos. Por princípio, no socialismo devia haver a valorização da formação escolar para todos, pois buscava-se aí articular trabalho e educação com vistas à instauração da predominância do reino da liberdade sobre o reino da necessidade. Contudo, as determinações advindas da necessidade de consolidação do próprio sistema socialista também interferiram na formulação e organização dos seus sistemas escolares, admitindo-se que o Estado exercesse ingerência nos programas escolares,



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



contrariando os princípios marxistas. Marx na Crítica do Programa de Gotha, de matriz social democrata, se manifesta:

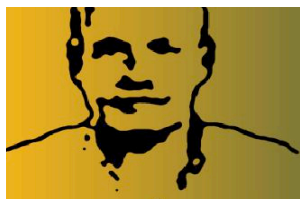
Isso de “*Educação popular a cargo do Estado*” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc. (...) outra completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um “estado futuro”; já vimos o que é este) onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa. (MARX E ENGELS, 2004, p. 102)

Há a defesa do ensino público a cargo do Estado, mas a crítica veemente à ingerência do Estado na formação do povo. Uma coisa é o Estado financiar a educação e seus professores, outra bem diferente é querer ser o educador do povo. O Estado é que tem de ser educado pelo povo severamente.

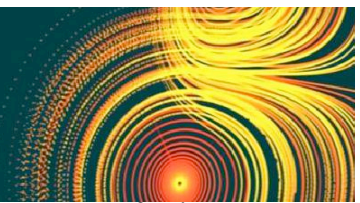
Verifica-se que no decorrer da história, os processos educativos, nomeadamente os sistemas escolares, sempre estiveram determinados pelos modos de produção social, incluindo-se aí as fortes determinações culturais, como bem sublinham os marxistas ocidentais e o próprio Vigotski. É forçoso reconhecer também o contrário disso: ao passo em que os contextos históricos culturais direcionam os processos educativos, estes, por sua vez, interferem na história e na cultura e, por conseguinte, modificam as formas de relações entre os povos e as relações dos indivíduos entre si e com o meio que habitam.

As grandes descobertas científicas permitiram aos homens não somente abreviar o tempo entre as distâncias, a cura de doenças e o progresso tecnológico; permitiram também avanços no campo das humanidades: instigou à superação de regimes de escravidão e de servidão e colocou em xeque diferentes modos de exploração sustentados na tradição, privilégios de classe social, raça, sexo, idade ou em capacidades intelectuais supostamente inatas ou herdadas.

Confrontar as conquistas do progresso com a persistência da barbárie se faz necessário para uma adequada avaliação do tipo de ser humano que se tem formado (Adorno, 1995; Adorno e Horkheimer, 1985; Marcuse, 1979). A persistência da desigualdade de renda que limita o acesso aos bens materiais e imateriais produzidos, a depredação dos recursos naturais



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



a ponto de colocar em risco a vida na terra, a existência de guerras com desdobramentos fatais para a existência, o crescimento da violência e a baixa satisfação do ser humano que afeta sua saúde física e psíquica estão a indicar problemas sérios nos processos educativos escolares e não escolares.

Nesse trabalho o foco tem sido a análise da contribuição da educação escolar para o processo de formação omnilateral (de todos os lados) do ser humano, com vistas a propiciar a formação da subjetividade.

Em 1866, Marx elaborou Instruções aos delegados do comitê provisório londrino do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores. Nestas instruções estão contidos os fundamentos da formação omnilateral:

Por educação, entendemos três coisas:

- c) Educação intelectual.
- d) Educação corporal, tal como a que se consegue com exercícios de ginástica e militares.
- e) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (2004, p. 68).

Juntamente com a caracterização, análise e discussão do conceito marxista de formação *omnilateral*, que propõe formação integral, contrapondo-se aos modelos educativos unilaterais, são estudados princípios da Teoria Histórico-Cultural (THC), de matriz Vigotskiana, especialmente as implicações educacionais e escolares preconizadas pelo sistema Elkonin-Davidov e aqui na América, González Rey (2005), dirigidos à formação da subjetividade.

Outras modalidades de formação tais como as inerentes ao trabalho, às relações sociais, às instituições familiares, religiosas, assistenciais, hospitalares, prisionais e midiáticas apenas serão aqui referidas como integrantes da formação interdisciplinar a ser propiciada pela escola e não em suas características e metas em si mesmas.

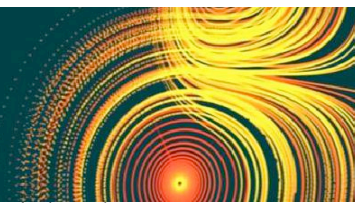
## **Discussão**

Os escritos de Marx e Engels sobre a educação escolar são poucos e esparsos, pois esses autores não dedicaram à temática educacional a atenção que deram ao estudo da economia política. Contudo, suas referências à educação escolar dão as bases de uma





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



proposta educacional marxista e são imprescindíveis ao entendimento do papel da educação escolar na formação do ser humano em condições de vigência do capitalismo e nas condições de uma escola do futuro (SILVA, 2009).

Cumprir frisar antes de tudo que Marx e Engels buscaram dialogar com as teorias do seu tempo e confrontá-las. Já nos seus primeiros escritos (Manuscritos Econômico-Filosóficos, A ideologia alemã e Teses sobre Feuerbach) evidenciaram a necessidade de superação da ideologia alemã centrada na visão idealista que desprezava as interferências das condições materiais da existência na produção da vida e da consciência.

Sobre a produção da consciência, em A ideologia alemã (1989), Marx e Engels ao confrontarem as posições idealistas escrevem:

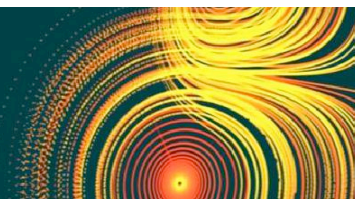
Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam (...) partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (...) E mesmo as fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes necessariamente do processo de sua vida material, que podemos constatar empiricamente e que repousa em bases materiais. Assim, a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhe é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. *Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência* (grifo nosso). Na primeira forma de considerar as coisas, partimos da consciência como sendo o indivíduo vivo; na segunda, que corresponde à vida real, partimos dos próprios indivíduos reais e vivos, e consideramos a consciência unicamente como a *sua* consciência. (MARX E ENGELS, 1989, p. 21)

Com isso os autores recolocam as condições materiais vividas, a história vivida, no centro do processo de produção da consciência. Isoladamente, a afirmação grifada na citação pode parecer secundarizar o papel ativo dos sujeitos no processo de compreensão da vida e de transformação social. Tal interpretação fragmentada se contrapõe frontalmente ao contido mais adiante no texto onde formulam a célebre síntese dialética na qual se lê: “as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias” (MARX E ENGELS, 1989, p. 36).

No contexto das discussões sobre o materialismo é de suma importância as Teses sobre Feuerbach, de Marx, posteriormente reescritas e publicadas por Engels (1982). A



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



terceira tese questiona os determinismos materialistas, nos quais os homens são produtos das circunstâncias e da educação, mas que se esquecem que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que os educadores precisam ser educados.

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. (ENGELS, 1982, 3ª Tese)

Na primeira tese há o resgate do sujeito ativo, subjetivo, em oposição aos materialismos anteriores, inclusive o de Feuerbach, centrado no objeto, na realidade, desprezando a atividade sensorial humana, a subjetividade. A atividade real, prática, é desprezada.

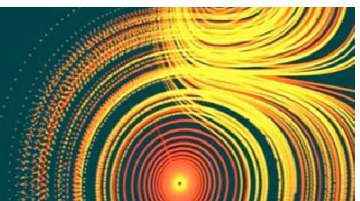
A principal insuficiência de todo o materialismo até aos nossos dias - o de Feuerbach incluído - é que as coisas [*der Gegenstand*], a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sobre a forma do *objeto* [*des Objekts*] ou da contemplação [*Anschauung*]; mas não como *atividade sensível humana, práxis*, não subjectivamente. Por isso aconteceu que o lado *activo* foi desenvolvido, em oposição ao materialismo, pelo idealismo - mas apenas abstractamente, pois que o idealismo naturalmente não conhece a actividade sensível, real, como tal. Feuerbach quer objectos [*Objekte*] sensíveis realmente distintos dos objectos do pensamento; mas não toma a própria actividade humana como actividade objectiva [*gegenständliche Tätigkeit*]. Ele considera, por isso, na *Essência do Cristianismo*, apenas a atitude teórica como a genuinamente humana, ao passo que a práxis é tomada e fixada apenas na sua forma de manifestação sórdida e judaica. Não compreende, por isso, o significado da actividade "revolucionária", de crítica prática. (ENGELS, 1982, 1ª Tese)

A práxis concebida como a integração do pensamento e da ação (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007) é negada pelo materialismo de Feuerbach. Ele não toma a própria atividade humana como atividade objetiva, descaracterizando-a. Se faz necessário, portanto, recuperar na atividade objetiva a atividade sensível humana, caso contrário o materialismo se converte em idealismo, no qual prepondera a atividade mental.

Nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, Marx e Engels, ao tratarem da alienação do trabalho e do conseqüente processo de esvaziamento do ser humano quanto às



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



suas características genuinamente humanas denunciam a redução do trabalhador à peça de uma máquina e o seu regresso à dimensão meramente animal:

Chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente activo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal. (MARX E ENGELS, 1993, p. 162)

Dentre os distintos aspectos da alienação do trabalho o estranhamento quanto ao sentido do próprio trabalho é fortemente desumanizador, pois aí se subtrai do trabalhador a capacidade de ante às necessidades por ele percebidas planejar a atividade de trabalho com o objetivo de satisfazer suas necessidades, o que inclui o uso de sua mente, de suas mãos e de instrumentos, enfim, toda sua subjetividade.

Na perspectiva da valorização do homem e de suas necessidades mais genuinamente humanas é elucidativa a crítica irônica aos economistas:

Quanto menos cada um comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou ao baile, ao bar, quanto menos cada um pensar, amar teorizar, cantar, pintar, poetar, etc., tanto mais *poupará*, tanto *maior* será o seu tesouro que nem a traça nem a ferrugem roerão, o seu *capital*. Quanto menos cada um *for*, quanto menos cada um expressar a sua vida, tanto mais *terá*, tanto maior será a sua vida *alienada* e maior será a poupança da sua vida alienada. (MARX E ENGELS, 1993, p. 210-211)

O economista, em vez de propor satisfação, fruição dos bens materiais e não materiais e expansão da subjetividade propõe o contrário disso. Especialista que deveria ser na ciência da riqueza (a economia), propõe privação, poupança e o adiamento de toda satisfação e de toda fruição. Esta citação evidencia o princípio marxista da valorização do homem em todas as suas dimensões, sendo que o dinheiro e o próprio trabalho são colocados a serviço do homem. Mas isto somente pode ocorrer em outra concepção de economia política, a preconizada por Marx e Engels.

No âmbito das discussões filosóficas sobre o marxismo é de fundamental importância ter presente que a teoria marxista tem seus pilares de sustentação nos princípios do materialismo histórico dialético. Algumas leituras do marxismo desprezaram a indissociabilidade desses princípios, fazendo com que o marxismo se degenerasse em visões

e mecanicistas e viesse a dar, em casos extremos, sustentação a partidos e regimes de governo autoritários.

Os escritos marxistas sobre educação também requerem atualização aos contextos atuais. O pressuposto da articulação entre trabalho e educação desde à infância, por exemplo, não condiz atualmente com a proibição legal do trabalho infantil (SILVA, 2009). Nesse aspecto, a *Teoria da atividade* é de suma importância na elaboração das atividades de estudos dirigidas à crianças em idade escolar (DAVIDOV, 1988).

A atividade do trabalho é considerada a *atividade* central na teoria marxista, pois por meio do trabalho, em suas diferentes configurações ao longo do tempo, o homem pôde prover sua subsistência como espécie e produzir riquezas materiais e não materiais necessárias ao seu desenvolvimento como ser humano: produzir nos âmbitos da cultura, da arte, da filosofia. Os adultos aprendem permanentemente com a atividade de trabalho, tendo nela o eixo norteador de sua aprendizagem e do seu desenvolvimento, ou em condições de alienação, o seu embrutecimento.

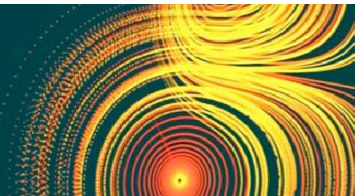
No tocante à THC, cumpre destacar que se trata da apropriação dos princípios do marxismo para a constituição de uma psicologia marxista, daí as diferentes denominações utilizadas para designar esse sistema, tais como: Psicologia Sócio-Cultural, Psicologia Histórico-Cultural e Teoria Histórico-Cultural (THC), denominação aqui adotada em virtude de nela se preservar a matriz marxista e a amplitude necessária às investigações dirigidas à área educacional escolar. Ainda que as investigações de Vigotski tematizassem a aprendizagem e o desenvolvimento humano em contexto escolar, em todo o seu percurso como pesquisador teve de enfrentar os pressupostos das psicologias tradicionais.

Tal fato deve ser considerado por parte dos pesquisadores da área educacional, pois as preocupações de Vigotski se concentraram em dois focos principais: (1) o debate com psicologias tradicionais centradas no idealismo, no empirismo e no biológico e (2) a elaboração da psicologia marxista que perpassou a aprendizagem e o desenvolvimento humano em idade escolar. Seu falecimento precoce, aos 38 anos, impediu que desenvolvesse e concluísse muitos de seus projetos, daí a importância dos investigadores que com ele trabalharam diretamente: Leontiev, Luria e Davidov, e que também se dedicaram a investigar as implicações educacionais e escolares da THC.

Vasili Davidov, no apêndice de sua obra *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*, expressa a sua compreensão acerca da formação da consciência individual em Vigotski e sua relação com a atividade coletiva.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Se puede suponer que para L. Vigotski la determinación de la conciencia individual tiene la siguiente forma: la actividad colectiva (social) en forma de comunicación de las personas – la cultura – los signos – la actividad – la conciencia individual. El estudio de los procesos de formación de la conciencia individual está ligado con el seguimiento del desarrollo de todos los eslabones del esquema citado, en particular con la revelación del papel de la actividad colectiva y de su sujeto colectivo en la determinación de la conciencia individual. (DAVIDOV, 1988, p. 248)

As relações entre as experiências individuais e as experiências coletivas constituem elemento importante na reflexão acerca do processo de formação da subjetividade. Pois as crianças aprendem e se desenvolvem por meio de atividades que propiciem sua relação com a sociedade, com a cultura e o mundo simbólico. Sua subjetividade se constrói na relação com os outros. (VIGOSTKI, 1998).

Nos primeiros anos de vida as brincadeiras e os jogos constituem as atividades principais de aprendizagem e de desenvolvimento humano. (ELKONIN, 1987). Na idade escolar as atividades de estudo passam a ser as atividades centrais da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para Davidov:

La actividad de estudio tiene un contenido y una estructura especiales y hay que diferenciarla de otros tipos de actividad que los niños realizan tanto en la edad escolar inicial como en otras (por ejemplo, hay que diferenciarla de la actividad lúdica, social-organizativa, laboral, etc.). Además, en la edad escolar inicial, los niños realizan los tipos enumerados y otros de actividad, pero la rectora y principal es la de estudio: ella determina el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad dada, la formación de su personalidad en conjunto. (DAVIDOV, 1988, p. 159)

Davidov se dedicou especialmente à caracterização, elaboração e desenvolvimento de atividades de estudo, compreendidas como um processo de resolução de problemas de aprendizagem capazes de conduzir ao pensamento teórico. Com isso se situa no âmago de duas grandes concepções de educação e de ensino surgidas na final da década de 1950, na então União Soviética, a saber: a didática desenvolvimental da atividade e a didática desenvolvimental da subjetividade (PUENTES et al, 2017).

Elkonin e Davidov construíram um sistema teórico de ensino no qual há a valorização dos sujeitos aprendizes nos processos de ensino e de aprendizagem. Concebem, portanto, os sujeitos como participantes ativos nesses processos, ultrapassando as concepções da THC nas quais a determinação do universo objetivo prepondera na constituição do sujeito e da sua subjetividade.





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



González Rey, no prefácio de seu livro *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*, conceitua a subjetividade como:

Um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento de complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social. Esta visão de subjetividade está apoiada com particular força no conceito de sentido subjetivo, que representa a forma essencial dos processos de subjetivação. O sentido exprime as diferentes formas de realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição, o que separa esta categoria de toda forma de apreensão racional de um realidade externa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. IX).

O autor questiona a centralidade do objeto no processo de construção da subjetividade, discussão que, em função dos limites de espaço do presente artigo, será aqui apenas introduzida. Registre-se que à semelhança de Elkonin e Davidov, Rey polemiza com teóricos da própria THC, sobretudo Leontiev, para o qual a psique resulta preponderantemente de reflexos da realidade objetiva externa sobre o sujeito.

No livro acima referido, González Rey ao tratar do conceito de situação social de desenvolvimento explicita a compreensão da “formação social da psique como processo de produção e não de interiorização” (p. 70).

Em geral, a psicologia soviética tratou de resolver a questão da formação social do psíquico mediante dois processos fundamentais: o reflexo e a interiorização. Em ambas as formas, a atribuição do caráter primário ao objeto era fundamental. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 80)

No contexto da citada ênfase materialista González Rey destaca a contribuição de Vigotski e Rubinstein na defesa da dimensão dialética da psicologia.

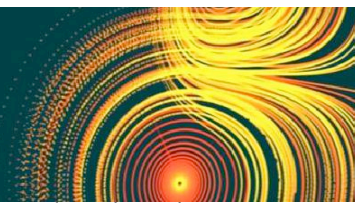
A luta de Vygotsky e Rubinstein para avançar de forma conseqüente em uma visão dialética da psicologia foi enorme, sobretudo no que se relaciona à superação do chamado “problema fundamental da filosofia”, que era definido pelo caráter primário da matéria sobre a consciência, o que, mal interpretado, conduzia a um materialismo mecanicista, orientado pela compreensão do marxismo dominante nos centros oficiais do poder político. [...] Essa tendência levou, especialmente na União Soviética e nos outros países socialistas europeus, a uma constante intervenção do partido nos campos das ciências particulares, fenômeno que não foi alheio a nenhum país socialista. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 81-82)

Preliminarmente, cumpre enfatizar o alerta sobre o problema fundamental da filosofia que consistia no primado da matéria sobre a consciência, problema este anteriormente





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



apontado no presente texto acerca das concepções socialistas que se distanciaram do princípio fundamental que caracteriza o marxismo: a dialética materialista histórica.

## Considerações finais

Tendo como problema o lugar ocupado pela escola atual na formação do ser humano, o objetivo central da presente pesquisa tem sido investigar pressupostos de uma educação escolar marxista que conflua para a formação *omnilateral* (de todos os lados) do ser humano, com vistas à constituição de sua subjetividade. Para tanto são estudados textos de Marx e Engels sobre a educação e o ensino e teóricos da TCH voltados à construção da subjetividade humana.

No presente estudo, portanto, são enfatizados aqueles grupos de estudiosos que investigaram as implicações pedagógicas e didáticas da THC, buscando avançar nas elaborações de atividades de ensino e atividades de estudos condizentes com a perspectiva do sistema Elkonin/Davidov e González Rey. Tal como enunciado anteriormente, esse grupo se opõe à leitura da *Teoria da atividade* na qual predomina o universo objetivo na constituição dos sujeitos e por, sua vez, enfatiza o papel ativo do sujeito na constituição de sua própria consciência, na formação da sua subjetividade. Assim, em termos vigotskianos, esses estudiosos se identificam mais com o Vigotski da linguagem, dos símbolos, da ênfase nos sujeitos, do que com o Vigotski herdeiro de Pavlov e da determinação dos objetos na constituição da personalidade.

Em suma, são buscados elementos que aproximam o conceito marxista de formação *omnilateral* com os estudos da THC, com vistas à formação *omnilateral* e ao desenvolvimento da subjetividade.

## Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

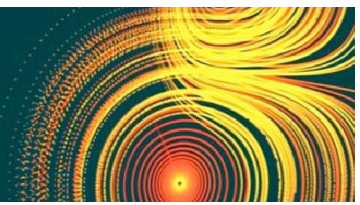
DAVIDOV, Vasili. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Tradução del ruso: Marta Shuare. Editorial Progreso, Moscu, 1988.

\_\_\_\_\_. Tipos de generalización en la enseñanza. Havana: Pueblo y educación, 1978.

\_\_\_\_\_. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo. In: SHUARE, M. La Psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS. Antologia. Moscu: Editorial Progreso, 1987.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ENGELS, Friedrich. *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica* (apêndice contendo teses sobre Feuerbach). Tradução Álvaro Pina. Editorial Avante! e Edições Progresso Lisboa: Moscovo, 1982. Disponível :<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm> (Consulta março/ 2017).

GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2005.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial – o homem unidimensional*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Textos sobre educação e ensino*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. *Manuscritos económico-filosóficos*. Lisboa: Ed. 70, 1993.

\_\_\_\_\_. *O capital*. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. Tradução Reginaldo Sant’ana. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro I, Vol. 2.

PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Gracia Coelho. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. In: *Ensino Em Re-Vista*, v. 24, n. 1, p. 267-286, jan/jun./2017.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

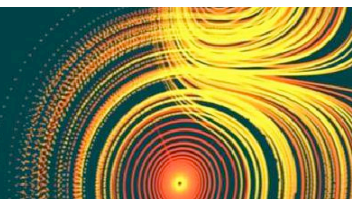
SILVA, Vandei Pinto da. Educação e escola no marxismo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, SILVA, Vandei Pinto da, MILLER, Stela. *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Cultura Acadêmica e Junqueira & Marin, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador? In: Miller, S., Barbosa, M. V., Mendonça, S. G. L. *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SILVA, V. P.; SILVA, J. R. M.; CASTRO, R. M. Interdisciplinary formation and social integration in present-day. In: *Creative Education*, vol.6, nº.17, October/ 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



**Área Temática 2:** Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa

## **SUBJETIVIDADE E CONTOS DE FADAS – PROPOSTAS DE PESQUISA EM METODOLOGIA CONSTRUTIVO INTERPRETATIVA**

Ana Carolina Santos do Nascimento  
Universidade de Brasília  
ana.acsn@gmail.com

### **Resumo**

Este artigo tem como foco uma proposta de pesquisa, que poderá ser realizada em pequenos espaços pedagógicos, como a sala de aula, acerca dos contos de fadas clássicos. Refiro-me ao professor-pesquisador, ou professor investigador capaz de conferir espaços educativos onde utiliza a narrativa dos contos de fadas em suas práticas pedagógicas. Essa proposta de pesquisa em sala de aula, baseada na Metodologia Construtivo Interpretativa, visa promover espaços educacionais onde a subjetividade dos sujeitos seja elemento chave e que as narrativas dos contos de fadas sirvam como gatilho para o estabelecimento de uma relação genuína entre professores-pesquisadores e estudantes. Por meio dessa relação, acredito no estabelecimento de novas formas de inteligibilidade quanto ao conteúdo simbólico, emocional e subjetivo dos contos de fadas clássicos, que são uma modalidade narrativa amplamente utilizada como material pedagógico, mas que em contrapartida, nem sempre é analisada de forma crítica e reflexiva no contexto escolar.

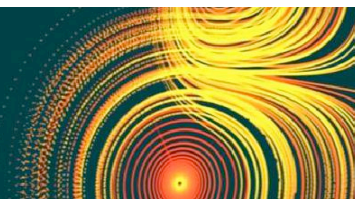
**Palavras-chave:** Contos de fadas; Professor-pesquisador; Metodologia construtivo-argumentativa.

### **A Narrativa dos Contos de Fadas**

A comunicação por meio da palavra tem sido, até os tempos atuais, a forma mais usual de manifestar ideias, desejos e opiniões. Digo ‘tem sido’ e ‘até os tempos atuais’ porque observamos um advento da comunicação mediada pela tecnologia de computadores e celulares, onde o diálogo se dá por outros meios, como a utilização de símbolos, imagens e ‘memes’ no entanto, nesse escrito, não focaremos nessa forma de comunicar-se. Focamo-nos na comunicação por meio da narrativa, seja ela escrita ou falada como forma de intercambiar vivências, falar sobre suas experiências no mundo e trocar informações sobre a forma com as quais nos relacionamos com outras pessoas, como objetos e com a natureza.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Compreendemos que, por meio do diálogo, onde trocamos, além de meras informações verbais, referências e representações sobre o mundo, mas também comutamos sentimentos, emoções e ideias, uma pesquisa se faz possível. Isso porque, por meio de uma escuta, diálogo e interação sensível ao outro, percebemos um caminho viável para a compreensão e o envolvimento nos processos subjetivos expressos na confrontação de ideias, reflexão sobre assuntos propostos, ponderação para a argumentação e contra-argumentação e informações sobre questão que, de tão naturalizadas em nosso cotidiano, não nos permite questionamentos e a ações intencionais a respeito de determinados assuntos. Neste sentido, procuro desenvolver, tendo como ponto de partida a metodologia construtivo-argumentativa, uma proposta de pesquisa em pequenos espaços educativos, como as salas de aulas. Essa proposta de pesquisa tem como objeto os modelos de narrativos presentes em nosso cotidiano, para que eles possam ser questionados, pensados e utilizados com intencionalidade nos espaços de aprendizagem como gatilho para a construção de um ambiente propício à emergência dos processos subjetivos dos sujeitos que ensinam e aprendem em nível social e individual.

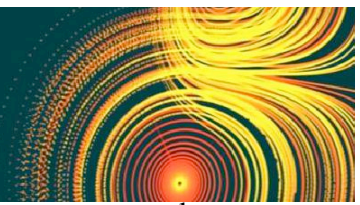
Uma forma de narrativa que vem intercambiando experiências ao logo dos séculos e que permanece usual até os dias de hoje é a narrativa dos contos de fadas. Observamos que os contos de fadas clássicos estão presentes nos lares e, sobretudo, nas escolas por meio da contação, leitura, interpretação de ‘historinhas’. Para Benjamin (1987); Bettelheim (1997) e VonFranz (1981), os contos de fadas falam sobre experiências fundamentalmente humanas e conflitos, ocasiões e questões que a grande maioria das pessoas, possivelmente, irão vivenciar. No entanto, quando escutamos ou lemos um conto de fadas, essa história cai em uma ‘teia’ de ideias, compreensões e experiências pessoais onde a maneira com que cada sujeito o interpreta é subjetivada de formas completamente diferente. Isso porque, mesmo escutando ou lendo um mesmo conto, cada pessoa tira conclusões, evidencia fatos e toma pra si aspectos diferentes. Percebemos, no entanto, que a interpretação desses contos de fadas pode ser um caminho para a compreensão de aspectos subjetivos em um determinado contexto social e que o estudo desse modelo de interpretação pode contribuir para uma utilização mais consciente e intencional dessa forma de narrativa nas salas de aula.

## **O percurso narrativo dos Contos de Fadas**

Observamos que as narrativas dos contos de fadas são amplamente utilizadas nas salas de aula das escolas brasileiras como leitura deleite ou material de trabalho pedagógico. Isso



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



porque, os contos de fadas fazem parte das leituras habituais em nossa cultura e, segundo Walter Benjamin (1987) é a narrativa que mais envolve a criança, pois atua como conselheira, trazendo a tona sentimentos que ela ainda não consegue expressar por meio da língua falada ou escrita. Nessa proposta, lançamos luz aos contos de fadas clássicos, de origem europeia, pois segundo Câmara Cascudo (s/d), as histórias de encantamento – forma pelas quais ele se refere aos contos de fadas de origem europeia – circulam em todo o Brasil, desde o litoral – onde foram recebidas por meio dos barcos que vieram para colonizar o nosso país – até o interior do Brasil. Esse autor reconhece ainda que, em seus estudos sobre o folclore brasileiro, apurou que os contos tradicionais brasileiros com motivos indígenas são poucos. O mesmo ocorre com os contos e lendas de origem nas senzalas, havendo grande predominância, em nossa cultura, dos temas de origem europeia, sobretudo alemães, exemplificados pelos contos registrados pelos Irmãos Grimm em 1812.

Entendemos como contos de fadas, os contos clássicos da literatura Alemã e Francesa; que ganharam difusão em todo o mundo, inclusive no Brasil; aqueles contos que foram registrados pelos Irmãos Grimm e por Perrault nos livros ‘Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos’ e ‘Contos da Mamã Gansa ou Histórias do Tempo Antigo’ desses dois escritores respectivamente. Vale lembrar que, segundo VonFraz (1981) esses contos de fadas já circulavam na tradição oral de tantas culturas e, portanto, não nasceram no momento em que foram registrados e publicados. No entanto, quando receberam um registro escrito, passaram por um momento de relativa estabilidade em seu conteúdo, uma vez que uma história contada e recontada, dependendo apenas da memória do interlocutor, tem maiores possibilidades de serem modificadas. No entanto, mesmo com registros escritos, os contos de fadas clássicos passam por alterações ao longo dos anos, de acordo com a realidade cultural de cada lugar onde se encontram. A esse processo de alterações, modificações, acréscimo e supressão de acontecimentos em uma narrativa de um conto, denominei de percurso narrativo do conto de fadas.

O percurso narrativo dos contos de fadas, termo que construí e desenvolvi em minha dissertação de mestrado, diz respeito às diferentes formas com que um conto de fadas é



contado – seja por meios escritos, como em livros e coletâneas, seja por meio audiovisual como nas adaptações cinematográficas – ao longo dos anos. No caso desse primeiro estudo durante o mestrado, escolhi o conto de fadas ‘A Branca de Neve’ e, por meio de cinco versões diferentes desse conto, separadas por alguns anos, tracei o perfil da “mulher ideal”. Esse perfil foi exemplificado e explorado por meio das princesas dos contos de fadas em cada momento histórico, recortando para essa pesquisa apenas os contos em português que circulam no Brasil. Começando pela primeira versão traduzida para o português registrada pelos Irmãos Grimm em 1812, passando por outras versões escritas dos anos de 1950 e 2012, bem como pelas versões cinematográficas de animação em 1937 e filmica em 2012 (sendo duas versões desse ano), procurei compreender como, com o passar do tempo e por meio de diferentes registros, ocorreu mudanças na forma com que a mulher era representada em seu momento de plenitude. Percebemos, no decorrer desse estudo, que não apenas a figura da mulher passou por mudanças em sua forma de representação nos contos de fadas, mas também acontecimentos relevantes foram modificados, suprimidos e outros enxertados, para que, na minha compreensão, essa narrativa fizesse mais sentido no momento e no contexto cultural onde estava inserida.

Percebemos também que, por ter um caráter extremamente simbólico, os contos de fadas são interpretados, utilizados e descritos de maneiras diferentes em cada contexto histórico, social e emocional onde aparece. Por isso mesmo, essa forma narrativa pode ser considerada fonte de diversos sentidos para a estruturação de diferentes formas de inteligibilidade e construção do conhecimento, compreensão sobre as relações, emoções e percepções humanas. Tendo em vista que o sentido que atribuímos aos mais sortidos conteúdos simbólicos presentes nos contos de fadas estão diretamente relacionados às nossas experiências individuais e coletivas como nossos pares, nossas construções subjetivas em nível pessoal e social, infiro que essa forma de narrativa pode ser gatilho para a expressão da subjetividade humana e que a pesquisa que visa essa forma de inteligibilidade pode utiliza-los como instrumento.

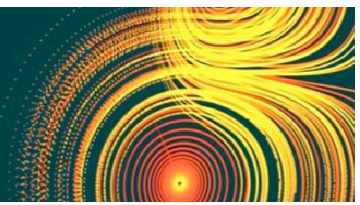
## **Conteúdo Simbólico dos Contos de Fadas**

Diferentemente dos escritos informativos ou especulativos científicos, onde são recrutadas formas mais concretas e lógicas de inteligibilidade, os contos de fadas possuem apelo emocional, pois lidam com conflitos particularmente gerados nas relações humanas.





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Lançado luz sobre situações que normalmente ocasionam o sofrimento humana, como a morte, a separação, a perda de bens; falando também sobre contextos comumente felizes, como o casamento, o nascimento de um filho e abordando, até mesmo, questões relacionadas aos sentimentos humanos comuns como a inveja, a saudade ou o desejo; os contos de fadas podem chegar a aspectos que, em uma condução exatamente racional, dificilmente seria possível alcançar. Fugindo de modelos de compreensão materialistas, essa forma narrativa é permeada por acontecimentos fantásticos, coincidências indizíveis e atemporalidade que promovem um desenlace com a realidade concreta e promovem uma interpretação emocional e simbólica de seus acontecimentos e personagens.

Além disso, por estarem presentes em nossa cultura há muitos anos, os contos de fadas, normalmente, carregam memórias afetivas para grande parte das pessoas que já tiveram ou ainda tem – como é o caso dos professores, público que mais nos interessa nessa proposta de estudo – contato com eles. No que me diz respeito, escutei, li e contei essa forma de narrativa durante toda vida e, por isso mesmo, ela é bastante significativa para mim. Até mesmo nos estudos acadêmicos que realizei com outros professores e estudantes, percebi que a grande maioria das pessoas também relatam lembranças e memórias afetivas relacionadas aos contos de fadas. E, observando o momento histórico mais atual, é possível ver que os clássicos contos de fadas ganharam releituras filmicas de grande sucesso, como é o caso da própria ‘Branca de Neve’, nas versões de ‘Branca de Neve e o Caçador’ (Rupert Sanders, 2012) e Espelho Espelho Meu (Tarsem Singh, 2012) ; ‘A Bela Adormecida’ na versão atual dos estúdios Disney como ‘Malévola’ (Robert Stromberg, 2014) e, no ano de 2017, recebemos a releitura cinematográfica para o conto ‘A Bela e a Fera’, também promovida pelos estúdios Disney. Essas versões atuais para os contos de fadas clássicos são sucesso de bilheteria do cinema em todos os casos e em todo o mundo, sobretudo no Brasil, conquistando novos fãs e reativando as reminiscências de todos aqueles que, como eu, conheceram essas histórias por meio das animações da Disney e dos livros de historinhas infantis.

Para Jung (2016) os contos de fadas são meios que revelam muito sobre a psique humana, pois abordam de forma elementar os conflitos mais comuns vividos, as angústias e as emoções humanas. Este autor ainda faz referências aos mitos e as lendas folclóricas que carregam, em seu percurso narrativo, evidências de elementos culturais e temporais da época em que foram registrados. Jung reconhece que as construções sociais na elaboração dos contos de fadas e, até mesmo dos mitos, que utilizou em seus estudos para a construção de

seus arquétipos, são determinantes nessa forma de narrativa. Procuramos, no entanto, extrapolar a análise dos contos de fadas em suas raízes míticas e de reconhecimento da psique (palavra utilizada numa perspectiva junguiana), ou mesmo de interpretação de sonhos ou aspectos do inconsciente. Falamos sobre os contos de fadas nas salas de aulas, utilizados como gatilho para o estabelecimento de lugares onde a subjetividade humana encontre meio propício para sua exteriorização.

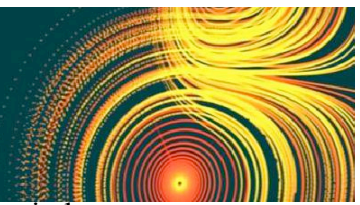
Quando sugiro extrapolar os aspectos simbólicos e arquétipos levantados por Jung relacionados aos contos de fadas, falo sobre uma forma de construção de um percurso de estudo diferente sobre esse assunto. Compreendo que o caráter simbólico dos contos de fadas, apesar de demonstrarem certa estabilidade, não pode ser tratado de forma linear e descolado do momento em que essa narrativa é analisada e, sobretudo, do contexto social em que ela é analisada. Nem sempre o sentido que observamos em um contexto social pode ser reproduzido em tantos outros contextos, o que afasta a nossa proposta dos estudos psicanalíticos que demonstram, de alguma maneira, procurar expandir significados e sentidos, muitas vezes observando pouco os aspectos individuais e contextuais de cada realidade. Isso porque, quando o significado simbólico é expandido, em algum momento histórico, ou em algum contexto cultural possivelmente ele não corresponderá a uma representação social. Caminhando adiante nesse argumento, quando levamos em conta as construções subjetivas de cada sujeito, balizadas por suas experiências individuais e sociais, pela forma com que ele se move no mundo e nos relacionamentos que estabelece com outras pessoas e com os mais diversos elementos de construção humana ou natural, os significados simbólicos relacionados aos contos de fadas, bem como os arquétipos que eles carregam, podem ser interpretados de incontáveis maneiras e, dessa forma, um modelo preestabelecido de representação simbólica nem sempre é verdadeiro.

## **Uma proposta para os professores**

Engendramos, com essa proposta de estudos, nos caminhos onde a oportunidade de refletir, interpretar e dar significado ao conteúdo simbólico dos contos de fadas é uma prática intimamente relacionada ao próprio processo de estudo e pesquisa dessa modalidade narrativa. Conheceremos a maneira com que cada estudante ou cada professor dá sentido e compreende o seu conteúdo simbólico no momento em que oportunizamos uma pesquisa



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



baseada na metodologia construtivo-interpretativa. Reconhecemos, neste sentido, que os sentidos simbólicos que provavelmente encontraremos em uma proposta de estudo como essa não diz respeito ao conteúdo simbólico dos contos de fadas de maneira geral. Contrariamente, reconheço que essa produção de conhecimento diz respeito ao contexto em que um pesquisador limita a sua prática e, por meio dela, constrói novos sentidos, pois tanto os pesquisadores, quando todos os sujeitos que interpretam um conto estão organicamente implicados nessa construção, observação e compreensão de sentidos simbólicos dessa modalidade narrativa.

Tendo em vista os significados simbólicos dos contos de fadas, bem como, levando em consideração que, além de carregar rastros míticos em sua composição, eles ainda dizem muito a respeito do contexto situacional, social e histórico dos lugares onde se inserem, percebemos a importância de um estudo sistematizado e detido sobre essa narrativa. Proponho, no entanto, que esse estudo vá além de pesquisas acadêmicas como as análises que realize em minha dissertação de mestrado, tese de doutorado ou artigos científicos relacionadas do tema. Sugiro que o professor, em sua sala de aula, assumo um papel de investigador acerca do conteúdo simbólico e produção de sentido por meio dos contos de fadas e, dessa maneira, os utilizem intencionalmente como gatilho para o favorecimento de espaços educativos onde a subjetividade dos sujeitos que ensinam e que aprendem sejam valorizadas.

Observo que, por serem amplamente utilizado como material pedagógico, os contos de fadas podem ser aplicados de maneira mais consciente e intencional pelos professores em suas salas de aula. Isso porque, tendo em vista uma proposta de ensino voltada à valorização da subjetividade dos sujeitos, a compreensão dos sentidos construídos por meio dos contos de fadas diz respeito à compreensão do ser humano, em suas atividades e produções de sentidos simbólicos e emocionais. Por isso mesmo, penso que há emergência de uma reflexão aberta sobre os aspectos simbólicos dos contos de fadas, que extrapolem aquelas tantas vezes propostas em estudos baseados na psicanálise. O professor investigador, nessa proposta de análise, pode viabilizar situações pedagógicas que propiciem uma nova construção de conhecimento a respeito desse tema onde a subjetividade dos envolvidos seja vista como protagonista. De forma nenhuma desvalorizo a importância das contribuições dos estudos psicanalíticos a respeito do conteúdo simbólico dos contos de fadas, mas observo, no entanto, que quando baseamos nossas reflexões em balizas de conhecimento já existentes, perdemos a

oportunidade de expandir especulações e novas formas de inteligibilidade que um elemento tão rico como os contos poderia nos proporcionar.

Acredito que, por meio das narrativas dos contos de fadas, o professor possui ferramentas para proporcionar um ambiente de envolvimento na produção de formas de compreensão e identificação relacionadas ao conteúdo simbólico desses contos, suas representações sociais e as emoções que essa narrativa pode e possivelmente vai suscitar. Acredito também que o delineamento de uma forma de inteligibilidade com enfoque na subjetividade por meio dos contos de fadas parte de uma construção interpretativa dessa modalidade de narrativa. Isso porque, as pessoas que leem, escutam ou contam os contos de fadas podem fazer especulações sobre o conteúdo dessas histórias, construindo, dessa maneira, sentidos subjetivos que deixam rastros em suas práticas pedagógicas quando os utilizam em suas aulas, no caso dos professores. Dessa maneira, a pessoa que tem acesso aos contos de fadas produzem novos sentidos ou novos significados relacionados a esses contos, baseados em sua própria subjetividade, compartilhando-os com as pessoas que o cerca, nesse caso os seus alunos. Quando o professor reconhece seus aspectos subjetivos pessoais acerca do tema, tem maior possibilidade de agir de maneira consciente e intencional quando trabalha com esse material e, dessa maneira, garantir espaço para os aspectos subjetivos de seus alunos também sejam reconhecidos e valorizados durante o trabalho com essa narrativa.

Reforço que parto do princípio de que o professor capaz de criar espaços onde a subjetividade de todos os envolvidos no processo de aprendizagem possa emergir é o professor pesquisador. Por este motivo, proponho nesse artigo, uma forma de postura de ‘ensinagem’ baseada na pesquisa, ou na postura do professor-pesquisador, para o estabelecimento de novos modelos de inteligibilidade relacionados aos contos de fadas. Reconheço que uma pesquisa e todo o conhecimento humano se constroem, especialmente, nas relações estabelecidas entre o sujeito indagativo – que neste caso, tanto pode ser o professor investigador, quanto qualquer sujeito de pesquisa – e o objeto de pesquisa, ou seja, o modelo narrativo que proponho que os professores investiguem, ou seja, a narrativa dos contos de fadas. Dessa maneira, cada pesquisa ocorrerá em cada contexto único e irreprodutível da sala de aula de cada professor-pesquisador. Neste sentido, sugiro que o professor assuma uma postura investigativa e reflexiva a respeito de um material que comumente já utiliza em sua prática pedagógica permitindo, nessa circunstância, aprofunda-se em seus conteúdos simbólicos e pedagógicos, utilizando-os de forma consciente, em todas as



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



possibilidades para exposição de um contexto social e de aspectos subjetivos pessoais e sociais que os contos de fadas podem oferecer.

Compreendemos que as interpretações dos contos de fadas dizem respeito, de forma particular, com a maneira com que cada professor entende o conceito dessa modalidade narrativa. Essa forma de entendimento certamente diferencia e influencia a maneira com que cada professor utiliza essa modalidade narrativa em suas propostas didáticas. Neste sentido, acreditamos que os contos de fadas podem ser uma maneira de gatilho para o trabalho que contemple a subjetividade do sujeito que aprende e do sujeito que ensina. Preconizo ainda que, de maneira individualizada, a forma de interpretação e entendimento dessa narrativa, diz muito sobre aspectos subjetivos do próprio professor. Neste sentido, fica clara que maneira de pesquisa que acreditamos ser possível para o trabalho com essa narrativa ocorre de maneira individualizada, no entanto, baseados na proposta metodológica construtivo-interpretativa acredito na *“legitimação do singular como instância de produção de conhecimento científico”* (González Rey, 2005, p.10).

A apreciação das narrativas de contos de fadas, por diferentes pessoas, com as mais diversas histórias de vida pode abrir um leque de possibilidades interpretativas que contribuirão para a própria elaboração do conceito de pesquisa construtivo-interpretativa dos contos de fadas, bem como para outras formas de inteligibilidade desse conceito tendo em vista as suas inúmeras representações sociais. Isso porque, o conhecimento científico epistemológico está imbuído de interpretações pessoais e subjetivas que atribuem diferentes sentidos a um mesmo conhecimento:

A única tranquilidade que o pesquisador pode ter nesse sentido se refere ao fato de suas construções lhe permitirem novas construções e novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, ou seja, para avançar na criação de novas zonas de sentido. (González Rey, 2005, p.7)

O professor pesquisador tem a oportunidade de refletir, teorizar e registrar sobre a interpretação de seus alunos e suas próprias interpretações dos contos, promovendo, dessa maneira, uma reflexão intencional quanto a esse conteúdo que, muitas vezes passam despercebidos em nossa prática pedagógica. Para trabalhar com a intencionalidade de percepção da subjetividade, o professor pode registrar as suas impressões e as falas de seus



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

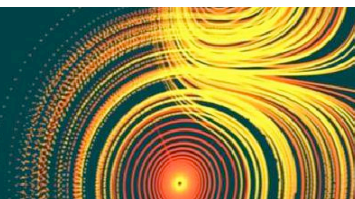
estudantes, por meio do diário de bordo, e poderá também sugerir atividades para que os estudantes registrem as suas impressões por meio de desenhos ou produções textuais. Essa material, possivelmente, carregará muitos significados simbólicos e subjetivos que advém do acesso e subjetivação das narrativas dos contos de fadas que estão presentes em nossas vidas desde quando nascemos e, talvez por isso, estejam tão naturalizados em nossa rotina. Essa naturalização, suponho, seja um dos motivos principais pelas quais não nos dedicamos a analisá-los de maneira sistemática antes de inseri-los em nossa prática pedagógica. Percebo que todos os materiais pedagógicos que colocamos em nossas salas de aula carregam sentidos na linguagem utilizada, nas imagens utilizadas e na forma com que esse material é organizado. Até mesmo os textos argumentativo-informativos precisam ser observados e analisados de maneira crítica para que nós, professores, não sejamos meros distribuidores de informações ancoradas em saberes construídos por outras pessoas, em outros momentos históricos e que por isso ficam descontextualizados e alheios ao nosso contexto de estudo, aprendizagem e contexto de vida.

Quando proponho aos professores fazerem uma análise e uma pesquisa dos contos de fadas, baseado na metodologia qualitativa construtivo-interpretativa visto, sobretudo, que esse professor traga o conto de fadas para sua realidade, discuta as mudanças que ocorreram nessa narrativa ao longo dos anos e, juntamente com seus alunos, percebam e construam modelos de inteligibilidade que ajudem a compreender por que essas mudanças ocorreram e quais são os sentidos simbólicos atuais e que lhe dizem respeito. Proponho ainda que, além de guiarem essas pequenas pesquisas baseadas na metodologia construtivo-argumentativa, os professores também recomendem aos seus alunos que a façam, dentro de suas possibilidades logicamente, expandindo esse processo de pesquisa em uma teia de construção de saberes. Isso porque, entendo que quando outras pessoas conhecem um conceito e uma maneira de pesquisar, constroem novas formas de inteligibilidade desse conceito lançado, abrindo um leque de infinitos modelos de inteligibilidade acerca de um determinado assunto. Por conseguinte, as definições de significados subjetivos e simbólicos de um conto de fadas que eu, enquanto pesquisadora do assunto, ou um professor pesquisador envolvido nesse estudo imaginou podem se desdobrar, permanente, em novas categorias e em novas formas de inteligibilidade que promovam, inclusive, uma melhor compreensão do processo construtivo interpretativo dessa modalidade narrativa. Imagino que possam emergir novos temas e espaços onde os contos de fadas sirvam de gatilho para a expressão de interpretações carregadas de sentido





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



subjetivo, em novas possibilidades heurísticas que eu, ou outros pesquisadores, jamais podemos supor.

Além de valer-se da didática onde a pesquisa é uma maneira muito eficaz de promover a aprendizagem, o professor-pesquisador que se propõe a trabalhar com os sentidos subjetivos e significados simbólicos dos contos de fadas ainda terão uma oportunidade única de conhecer aspectos subjetivos de seus alunos. Isso porque, a pesquisa sobre os contos de fadas vão além da investigação do próprio objetivo, mas diz respeito aos sentimentos, emoções e sentidos subjetivos de todos os envolvidos neste processo. Isso se dá, pois, quando confrontamos o nosso pensamento acerca de um assunto, com os pensamentos daqueles que convivemos. Durante esse confronto podemos nos conhecer e, dessa maneira, construir vínculos genuínos e robustos, por onde o processo de ensino e aprendizagem seja muito mais efetivo e afetivo.

Essa teia de relações que tenciono na possibilidade de serem estabelecidas durante uma pesquisa dos aspectos subjetivos dos contos de fadas, com professores e alunos, acontece porque a pesquisa epistemológica qualitativa *“é precisamente o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação”* (González Rey, 2005, p.13), ou seja, toda pesquisa depende das relações estabelecidas entre pesquisador, sujeitos de pesquisa, material de pesquisa e todas as suas implicações subjetivas. Por isso mesmo, acredito que o diálogo entre professores pesquisadores e seus alunos é o instrumento mais adequado a esse tipo de pesquisa.

## Referências

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

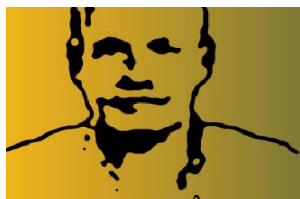
BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Rua de Mão Única. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. – (Obras Escolhidas; v.2)

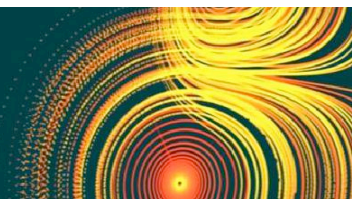
BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. 16º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

BETTELHEIM, Bruno. Na terra das fadas: análise dos personagens femininos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

JUNG, C.G. The Archetypes and the Collective Unconscious. R. F. C. Hull (Tradutor). Bollingen Séries, Princeton, 2016



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 10<sup>a</sup> ed., Ediouro, Rio de Janeiro, s/d

GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Pesquisa qualitativa em psicologia : caminhos e desafios* / Fernando L. González Rey. tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva; revisão técnica: Fernando L. González Rey. - São Paulo: Cengage Learning – 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação* / Fernando L. González Rey. tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*. Tomo 1, tradução: Christine Röhrig, 1812.

GRIMM, Jacob e Wilhelm: *Contos e Lendas dos Irmãos Grimm*. Tradução: Íside M. Bonini, 1819.

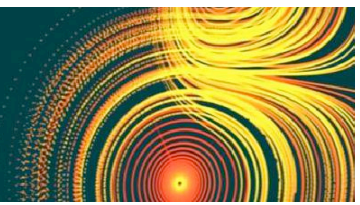
MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica* / Albertina Mitjáns Martínez, Fernando L. González Rey. São Paulo: Cortez, 2017

NASCIMENTO, Ana Carolina S. *Branca de Neve: Contos, Filmes e Educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2015.

VON FRANZ, Marie-Louise. *A Interpretação dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Achimé, 1981.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Área Temática 2: Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa

## CONSTITUIÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: NOVAS POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

Luciana Soares Muniz (UFU)  
lucianasoares.muniz@gmail.com

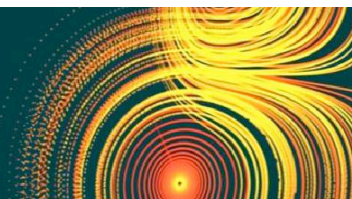
Paula Amaral Faria (UFU)  
paula\_afaria@yahoo.com.br

Julienne Madureira Ferreira (UFU)  
julienemf@yahoo.com.br

### Resumo

O presente trabalho apresenta a constituição do percurso metodológico de uma pesquisa desenvolvida na linha de pesquisa Criança, infância e cultura na implementação de um currículo de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Grupo de pesquisa em Processos de Significação dos Sujeitos e do Espaço Escolar, cujo foco recaiu sobre a investigação de como crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental significam os espaços e os processos de aprendizagem no contexto escolar. A pesquisa foi delineada a partir de uma parceria de pesquisa entre a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade de Tampere, Finlândia. Neste texto, apresentaremos os processos provenientes das informações produzidas no Brasil. Recorremos à Epistemologia Qualitativa de González Rey, tendo em vista a metodologia construtivo-interpretativa de produção de conhecimento, que outorga o lugar ativo do pesquisador e participantes da pesquisa, que enfatiza a comunicação e a dialogicidade, assim como destaca o valor que o singular assume como instância de produção de saber. Em nossa pesquisa, os participantes foram crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da UFU. Utilizamos como recursos metodológicos a observação, a fotografia, o desenho e a entrevista. Como resultados, consolidamos o valor heurístico da Epistemologia Qualitativa para estudos que não necessariamente focalizem a subjetividade humana. Para isso, compreendemos como fundamental o conhecimento e a utilização de seus princípios em uma relação coerente, dinâmica e entrelaçada, que resguarde a essência desta abordagem epistemológica.

**Palavra-chave:** Infância; Epistemologia Qualitativa; Metodologia.



## **Introdução**

Este artigo apresenta o detalhamento do percurso metodológico de uma pesquisa desenvolvida no Grupo de Pesquisa em Processos de Significação dos Sujeitos e do Espaço Escolar – GPPS na linha de pesquisa Criança, infância e cultura na implementação de um currículo de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo foco recaiu sobre a investigação de como crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental significam os espaços<sup>2</sup> e os processos de aprendizagem no contexto escolar. A pesquisa foi delineada a partir de uma parceria de pesquisa entre a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade de Tampere (UT), Finlândia e, em decorrência disso, são considerados campos de pesquisa instituições de Educação Infantil de ambos os países.

Neste texto, apresentamos o caminhar metodológico tecido no campo de pesquisa brasileira, evidenciando como utilizamos a Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey, em específico, o caráter construtivo-interpretativo, dialógico e singular de produção do conhecimento. Em futura ocasião, articularemos ainda as informações tecidas entre Brasil e Finlândia a partir de uma perspectiva comparativa de pesquisa, considerando as suas inserções e constituições sociais, culturais, econômicas e políticas destinadas a infância.

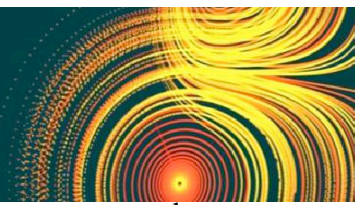
## **Epistemologia Qualitativa: Princípios Norteadores**

Na Epistemologia Qualitativa, como uma metodologia construtivo-interpretativa, encontramos a possibilidade de uma relação diferenciada com o campo de pesquisa e seus participantes, não como uma relação linear, em que apenas se busca uma resposta pronta e definitiva sobre algo a ser pesquisado, mas, sim, uma relação de produção. Nesse processo, as informações são produzidas e construídas, em um mesmo processo, tendo em vista reflexões, diálogos e todo um sistema comunicacional que outorga um protagonismo aos envolvidos na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2014). Sendo assim, abre-se espaço para o inusitado, o imprevisto, o não padronizado no contexto da investigação com ênfase na qualidade das informações produzidas.

A Epistemologia Qualitativa apresenta a importância da constituição e manutenção do Cenário Social da Pesquisa como espaço de garantir a espontaneidade e o envolvimento dos participantes com a investigação (GONZÁLEZ REY, 2005b). A criação desse cenário envolve as formas de interação e os processos de comunicação com os participantes da



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



pesquisa, assim como o conhecimento, por parte do pesquisador, do contexto em que o estudo é desenvolvido, compondo elementos constituintes da trama em que a pesquisa é tecida. Nesse cenário social, os participantes se constituem sujeitos<sup>3</sup> da pesquisa, consolidando o percurso investigativo um espaço de diálogo, em que a comunicação entre o pesquisador e os participantes é o alicerce que sustenta a pesquisa. Dessa forma, o cenário social da pesquisa precisa ser construído e estar em constante manutenção, para garantir o protagonismo dos envolvidos no estudo.

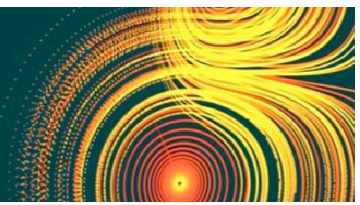
Nessa abordagem metodológica, a produção de conhecimento se organiza em um processo construtivo-interpretativo, singular e dialógico. Colocamo-nos como pesquisadores produtores de conhecimento, em meio a interpretações que emergem frente a um caminho de hipóteses no devir da pesquisa, as quais contam com caráter flexível, dinâmico e aberto a possíveis mudanças. A elaboração de hipóteses ocorre a partir da produção de indicadores, como unidades essenciais de informação, construídos pelo pesquisador. É na articulação de indicadores que é possível elaborar hipóteses, que conduzem e organizam o modelo teórico da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005b, 2009, 2014).

Em consonância com a perspectiva metodológica adotada, os instrumentos consistem em todo recurso utilizado no âmbito da pesquisa, que contribuam para a expressão do outro (GONZÁLEZ REY, 2005b). Por isso, cada instrumento utilizado na presente investigação foi pensado a partir do contato com os participantes e configurado em seu modo de utilização, com ênfase na espontaneidade de expressão das crianças sobre o problema da pesquisa. Nas próximas seções, desenvolvemos a forma pela qual empreendemos o caminho metodológico.

## **O Caminho Metodológico Percorrido à luz da Epistemologia Qualitativa**

Nossa opção por adotar a metodologia construtivo-interpretativa apoiada nos princípios da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (1997; 2005a; 2005b; 2009; 2011; 2014), ocorreu em virtude de o objetivo de pesquisa consistir em investigar como crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental significam os espaços e os processos de aprendizagem. Entendemos que a Epistemologia Qualitativa foi desenvolvida pelo autor para o estudo da subjetividade, mas compreendemos que é possível nos munir de seus princípios para estudos de outra natureza, tendo em vista o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o caráter singular de produção de conhecimento científico e, por fim, a compreensão da pesquisa como processo dialógico.





Compreendemos que, pelo tipo de pesquisa que empreendemos, ao envolver participantes de dois países (Brasil e Finlândia), por constituir uma pesquisa comparativa, pela quantidade de participantes e pelo tempo de aproximadamente quatro meses para o estar com os participantes da pesquisa, não nos permitiria aprofundar nas questões que envolvem a subjetividade das crianças. Por isso, enfatizamos a especificidade de utilização da metodologia construtivo-interpretativa de González Rey, no âmbito da presente pesquisa. Nos próximos tópicos destacamos nosso percurso metodológico.

## **Campo**

A presente pesquisa foi realizada no ano de 2016, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). A referida escola atende Educação Infantil (primeiro e segundo Períodos), Ensino Fundamental (primeiro ao nono ano) e Educação de Jovens e Adultos.

## **Participantes**

No ano da pesquisa, 2015, na Escola de Aplicação havia 225 estudantes com idades entre quatro e seis anos. No processo de produção de informação foi previsto a participação de 30 crianças, isto é, dez crianças de cada grupo etário de quatro, cinco e seis anos.

Os critérios de participação das dez crianças de cada grupo etário estiveram correlacionados: (a) ao interesse e desejo da criança em participar; (b) ao interesse e aceitação dos responsáveis legais pela criança; (c) a participação da criança em todos os encontros agendados; e (d) disponibilidade do professor regente do grupo em permitir o envolvimento das crianças.

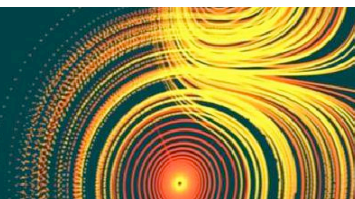
## **A Construção do Cenário Social**

Nessa perspectiva, as pesquisadoras também podem ser consideradas participantes da pesquisa e cabe destacar que, nesse caso, também são professoras na escola-campo, o que pode contribuir para a criação de um espaço relacional com as crianças participantes. Nesse contato inicial com as crianças<sup>4</sup>, nas suas salas de aula, nós as convidamos a participar da pesquisa que teria como intenção investigar os significados que os espaços da escola e as aprendizagens. E, caso houvesse interesse em participar, poderiam contribuir muito com os professores e com os colegas da escola. Para tanto, alertamos as crianças que nos





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



encontraríamos com elas em outra sala da escola. E que, a partir desse encontro, em outro ambiente, combinaríamos que fotografar alguns espaços da escola, conversar sobre essas fotografias e, ainda ao final, produzir um desenho e dialogar sobre ele. Todas as crianças se manifestaram com desejo e vontade de participar.

Em um outro momento, as crianças participantes do estudo foram convidadas a ir a outra sala da escola, que compunha cenário de ações e interações cotidianas delas, então, era um ambiente com o qual estavam habituadas. Essa preocupação esteve relacionada a produzir um diálogo em ambiente no qual elas se sentissem confortáveis e seguras. Nesse encontro, propusemos uma “roda de conversa” com as crianças de mesmo grupo etário. Pudemos detalhar as intenções do estudo e as etapas em que participariam: (1) Fotografias dos espaços da escola; (2) Diálogo sobre as fotografias; (3) Desenho de uma escola dos sonhos; (4)

## **Instrumentos\Recursos para Produção de Informação**

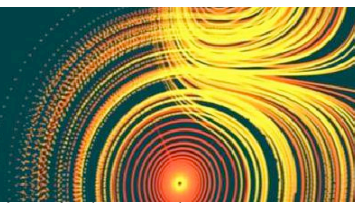
Optamos pelos seguintes tipos de recursos para construção do corpus: observação no contexto escolar; dinâmicas conversacionais; instrumentos de registros escritos e não escritos; fotografia. O processo investigativo partiu da discussão coletiva e elaboração de um script para construção das informações, mediante todos os registros frente aos instrumentos utilizados nos diferentes momentos da pesquisa.

Recorremos à observação no contexto escolar, por considerarmos suas potencialidades para a compreensão de aspectos intencionais e não-intencionais que subjazem o processo de relação da criança com as experiências com o currículo escolar, por meio de comportamentos, emoções e rituais que compõem a trama social (GONZÁLEZ REY, 1997). As dinâmicas conversacionais assumiram um caráter dialógico e interativo, que compõem o clima entre pesquisador e participantes da pesquisa, rompendo com a lógica da pergunta e resposta, para se configurar em uma epistemologia da produção de informação mediante a expressão espontânea da pessoa (GONZÁLEZ REY, 2011).

Os instrumentos foram apoiados em registros escritos e não escritos em que utilizamos uma diversidade de recursos e estratégias, levando em consideração as múltiplas linguagens expressivas das crianças (CRUZ, 2008). Como estratégia de registros das informações provenientes dos diferentes instrumentos utilizados, recorremos ao registro reflexivo no diário de campo, indicado por González Rey (2011), como uma exigência do tipo de pesquisa que empreendemos, não tem como objetivo o relato descritivo dos acontecimentos, mas



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



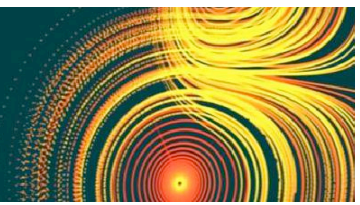
possibilitar o registro personalizado dos mais variados momentos experienciados pelo pesquisador no campo de pesquisa, com destaque às ideias e reflexões. Assim como recorreremos às gravações em vídeo e/ou áudio como formas de registros para análise.

No caso das crianças, a lógica da comunicação com ela, para conhecer seu ponto de vista, não pode centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva escrita. Por isso há necessidade de cruzar fala ou diálogos em grupo com desenhos, com fotografias – feitas pelas próprias crianças, por exemplo, a respeito do que elas privilegiam na creche, do espaço que elas gostam de ficar, do que elas gostam de fazer – em vez de formular apenas uma pergunta genérica e direta (CRUZ, 2008, p. 90).

Ao seguirmos essas orientações procuramos, no cotidiano da escola, apresentar-nos às crianças participantes com a intenção de nos conhecermos, para então se sentirem à vontade e com desejo de participar da pesquisa e produzir as informações. À medida que a aproximação das crianças com os pesquisadores e o desejo de participar da pesquisa foram acontecendo, convidamo-las a realizarem algumas ações, estruturadas pelas pesquisadoras no script, conforme detalhado a seguir.

Para realização do estudo, no processo de produção de informação, foram utilizadas diferentes estratégias e instrumentos. Esses recursos favoreceram o trabalho investigativo, não só como uma das possibilidades de nos aproximarmos das crianças, em distintas linguagens, mas também promover a reflexão teórica sobre o espaço escolar e a aprendizagem. Para tanto, o processo de construção das informações com as crianças foi estruturado em quatro momentos.

No primeiro momento, duplas de crianças de mesmo grupo de idade escolheram livremente os espaços da escola para realizarem registros fotográficos. No segundo, dialogamos com cada grupo de crianças sobre os registros feitos por elas a partir de um roteiro semiestruturado e com o suporte imagético das fotos das crianças reproduzido em aparelho de Datashow. No terceiro momento, foi proposta às crianças a produção de um desenho da “escola dos sonhos”, em que cada um dos participantes expressasse suas percepções. Por fim, oportunizamos um momento de diálogo com as crianças sobre os seus registros, organizando o quarto momento da pesquisa.



## Fotografias dos Espaços Escolares

Em duplas, as crianças de mesma faixa etária foram orientadas a registrarem os espaços escolares de que mais gostavam ou em que sentiam/entendiam vivenciar situações de aprendizagem. As escolhas dos espaços e o controle do tempo para o registro fotográfico foram inteiramente de responsabilidade das crianças; os adultos, nesse momento, não exerceram participação, somente as acompanharam como observadores e/ou colaborando para o uso/exploração das câmeras. Vale destacar que a situação da atividade em dupla se justifica, pela possibilidade de, nas interações, haver situações de negociações, reflexões e colaboração para as escolhas e não escolhas.

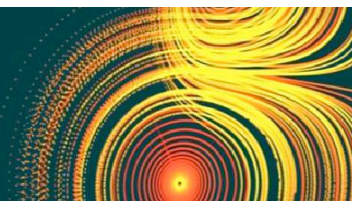
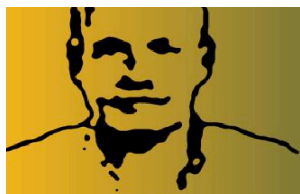


Registro Fotográfico do Grupo de 4 anos, 2015.

## Diálogos com as Crianças sobre as Fotografias

Para esta etapa, reunimos de quatro a cinco crianças de cada grupo etário para conversarmos sobre as fotografias feitas por elas. Propusemos que se sentassem no chão, lado a lado, em frente à tela de projeção de imagem. Dissemos a elas que mostraríamos as fotos feitas por elas uma a uma e, a partir de cada foto apresentada, elas poderiam comentar sobre o espaço registrado, se quisessem. Para iniciar a conversa com as crianças, preparamos um roteiro com as seguintes possibilidades de perguntas:

- Quem fez essa fotografia?
- Que lugar é esse?
- Por que escolheu este lugar?
- O que sente quando está nesse lugar?
- O que faz quando está lá/aqui?



O que pode aprender lá/aqui?  
Com quem gosta de estar lá/aqui?  
Onde pode aprender na escola?



Figura 2: Grupo de 4 anos em diálogo sobre as fotografias, 2015.

## Desenhos das Crianças – “Escola dos Sonhos”

Para a continuação do processo investigativo, propusemos às crianças que realizassem um desenho de uma escola que seria para elas a “escola dos sonhos”. A atividade também foi realizada em grupo de cinco crianças de mesma idade, sentadas em roda, no chão. Disponibilizamos, no centro da roda, papeis, canetas hidrográficas, giz de cera e lápis de cor e enfatizamos que a produção do desenho era livre.



Figura 3: Grupo de 5 anos compondo o desenho a “Escola dos Sonhos”.

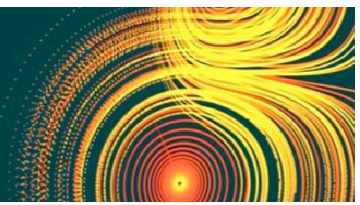
## Diálogos com as Crianças sobre os Desenhos

A última etapa da investigação aconteceu em sequência e com suporte do roteiro de conversa abaixo, em que propusemos o diálogo sobre os desenhos.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



O que desenhou?  
Como é escola que desenhou?  
O que tem de muito especial nessa escola?  
O que você gosta de fazer aqui?  
O que que não tem nessa escola e precisa ter para ficar muito boa?  
Quer falar algo mais sobre o seu desenho?

As cinco crianças, de cada grupo de idade, em roda de conversa, comentaram verbalmente as suas produções pictóricas, foram além do roteiro proposto e guiaram o próprio processo.



Figura 4: Grupo de 6 anos dialogando sobre o desenho da “Escola dos Sonhos”, 2015.

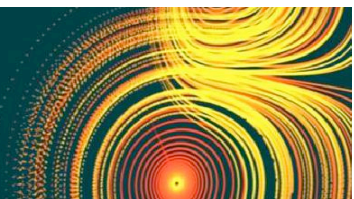
## **Nossa Compreensão das Informações à luz da Metodologia Construtivo-Interpretativa**

Para a análise das informações construídas ao longo do processo investigativo, recorreremos à análise do discurso e à análise das representações pictóricas e fotográficas realizadas pelas crianças ao longo do processo de construção das informações.

À medida que fizemos as transcrições dos momentos da pesquisa, fomos identificando temas que se aproximavam entre os grupos etários e também aqueles que seriam singulares para cada grupo em um processo de codificação dos conteúdos. É importante destacar que este processo esteve acompanhado pela análise das informações produzidas e construídas no decorrer da pesquisa. Organizamos as informações da pesquisa, que elencamos como relevantes para o tema em estudo, em um quadro composto pelos descritores: o quê aprendo, com quem aprendo, quando aprendo e onde aprendo na escola, tendo em vista



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



identificar nas falas das crianças os elementos que participam da representação do espaço da escola.

A partir dessa organização preliminar das informações construídas e produzidas com as crianças, identificamos categorias centrais, que mediante nossa análise, têm como eixo comum experiências de aprendizagens vividas pelas crianças nos espaços da escola: “outros pares”, “objetos”, “brincar” e “tempo”. As quatro categorias centrais revelam a estrutura do processo de significação das crianças sustentadas pelas experiências nos distintos espaços da escola. No quadro a seguir, representamos um mapa dessas categorias.

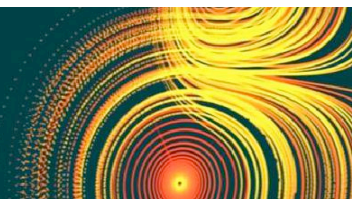
Quadro I: MAPA DE CATEGORIAS

EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM			
CATEGORIA	CRIANÇAS 4 anos	CRIANÇAS 5 anos	CRIANÇAS 6 anos
<b>OUTROS PARES</b>	O outro que significa o espaço		
	O professor ensina e cuida – afetividade		
	Expectativa da família na escola		
	A criança ensina		
<b>OBJETOS</b>	Independência da criança para experimentar os espaços		
	O professor ensina as regras		
<b>BRINCAR</b>	Aprender atuando com o objeto		
	O “faz de conta” como processo inerente as experiências do brincar		
	Brincar sinônimo de aprendizagem		
<b>TEMPO</b>	“fazer de conta” da vida adulta		
	Aprender se divertindo Professor pode impedir o brincar		
<b>TEMPO</b>	“Aqui e agora”		
	A relação com o tempo e o espaço vão se modificando e ampliando		

Fonte: quadro elaborado pelas autoras, 2016.

Para o presente trabalho, tendo em vista sua extensão, optamos por apresentar nossas elaborações da categoria “Brincar”, como forma de ilustrar o percurso de nossa produção teórica sobre o problema de pesquisa.





## Brincar

Mediante a análise das informações da pesquisa, compreendemos que o lugar de aprendizado para as crianças é o local onde todos, principalmente crianças, estão juntos para brincar. Essa ação permeou boa parte dos discursos e representações gráficas (fotos e desenhos) das crianças dos três grupos participantes da pesquisa. Sob o ponto de vista histórico-cultural, a ação de brincar é uma importante atividade promotora do desenvolvimento das crianças, logo constitui aprendizagens na relação com outras crianças, momentos em que ocorrem tanto a apropriação quanto a produção de cultura.

Os três grupos de crianças participantes da pesquisa revelaram que os espaços da escola, os objetos, as pessoas são elementos do “faz de conta” como processo inerente às experiências do brincar, ou seja, a criança muda esses elementos da sua forma original para caber em uma nova significação da experiência vivida, tal como quando a criança usa um objeto num processo de faz de conta. Entendemos que essa relação está permeada pela criação de táticas, que, conforme Certeau (1994), consistem na forma singular e transgressora de experienciar o cotidiano. Na presente investigação, observamos que as crianças se apropriam de cada elemento dos espaços, a partir de situações lúdicas, que foram construídas nas distintas relações estabelecidas por elas.

Corroboramos com Brougère (1998) que aponta que as crianças elaboram um universo próprio do brincar articulado às possibilidades de faz de conta na criação de um contexto singular e imaginário pelo aprendiz. As informações abaixo podem ilustrar nossas elaborações:

O dia que eu joguei futebol. Vou fazer eu mais o João jogando futebol. Olha, eu fiz você (João) e agora eu estou fazendo eu. Você é esse. Eu fiz o meu robôzão. Um robô bem legal. Tem vez que ele vai para aprender. Um robô e o João. Brincar. O meu brinquedo preferido é um transformers” (Pedro, 4 anos).

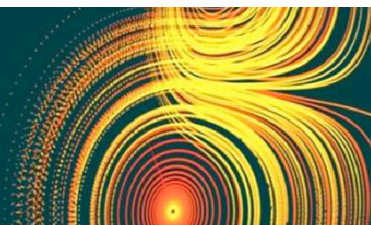


Figura 5: Desenho da “Escola dos Sonhos” – produção de Pedro, 4 anos, 2015.

No relato sobre seu desenho Pedro (4 anos) traz o futebol como algo que gosta de brincar na escola. Entretanto, o contexto do jogo de futebol, para Pedro, é configurado por um momento de faz de conta. Pedro insere elementos do seu imaginário para compor o cenário da brincadeira com o par, mostrando as possibilidades de uma escola em que as relações de faz de conta são incluídas.

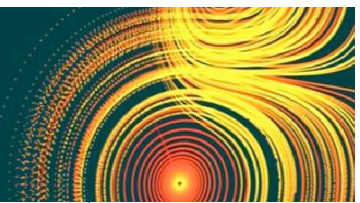
As crianças de cinco anos associaram brincar e “faz de conta” com elementos que participam das coisas sérias da vida, elemento que pode ser respaldado no que Vygotsky (2009) ressalta sobre a dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Sendo assim, a imaginação pode apoiar-se na experiência, assim como a própria experiência pode estar vinculada à imaginação.

Ainda para esse grupo, o brincar na areia é representado por situações do cotidiano em que experienciam em circunstâncias da vida. Nos relatos das crianças, aparecem aspectos da rotina de casa e os aspectos morais, como o que não se deve fazer, associando a brincadeira aos elementos do universo cotidiano adulto, mas sem a responsabilidade de exercer essa ação de forma efetiva no mundo adulto (WAJSKOP, 2009). Ao mesmo tempo, a escola emerge como lugar de possibilidades, invenção e transformação; lugar de faz de conta (fada, princesa, dragão, robô etc.), e nesse aspecto os locais que foram registrados com mais frequência foram os espaços em que é possível maior movimentação de corpo: pátio, campus da Educação Física<sup>6</sup>, balanço, quadras, corredores, rampas, escadas, banheiros ou novos espaços inventados por elas nos seus desenhos de uma “escola dos sonhos”.

Enfatizando o processo singular da criança com a aprendizagem, na presente pesquisa, houve situações em que a brincadeira seria sinônimo de aprendizagem (apresentadas pelas crianças de 4 anos). Para elas a brincadeira é algo instantâneo, uma ação, um fazer, a criança aprende e faz. O como se aprende para a criança gira em torno do brincar em ações que



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



começam e terminam no instante de sua realização e que mobiliza e modifica a criança em alguma medida. As crianças vivem a aprendizagem e o brincar como experiência, termo que pode ser definido por Larrosa (2002, p. 21) como: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Para as crianças de seis anos, a questão da interseção entre o aprender e o divertir é algo que está relacionado com a forma como o professor propõe as ações pedagógicas. Os excertos a seguir podem ilustrar nossas elaborações:

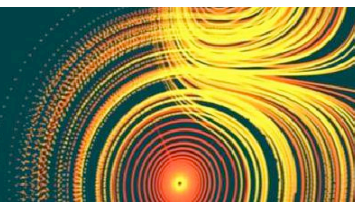
“A gente aprende esporte com a tia Lara na educação física é um lugar divertido e a gente pode brincar e correr” (...) “A gente está aprendendo ginástica” (Mariana, 6 anos).

“Brincando, a gente aprende. A se divertir, até sozinho” (Arthur, 6 anos).

As aulas de Educação Física foram recorrentemente mencionadas por esse grupo e as crianças revelaram, em suas falas, que a condução da aula permite que elas se divirtam, ao mesmo tempo em que aprendem. Por outro lado, se interpretarmos a ênfase das crianças quando trazem as aulas de Educação Física, para falarem que se divertem enquanto aprendem, como um momento específico do seu cotidiano, podemos entender que também existem momentos em que o aprender pode não vir acompanhado do divertir.

Na perspectiva de que o se divertir e brincar são importantes para a criança, a figura do professor também aparece nos discursos como algo dispensável, vinculado com uma ideia de que o professor é aquele que pode impedir o brincar. A fala de Arthur ilustra as considerações feitas: “Na escola dos sonhos não existe professores, e ninguém lá liga para essa palavra. Assim poderiam fazer o que quiser, brincar o dia inteiro” (Arthur, 6 anos).

O grupo de seis anos revela que, em sua escola ideal, o brincar seria uma ação contínua e ininterrupta, o que nos chama a atenção para a forma pela qual as crianças enxergam a relação entre o brincar e o aprender nessa faixa etária. Há um chamamento para a importância do brincar, um manifesto para que o professor olhe para esses processos. Ao compreendermos que o nosso papel de professores, junto às crianças pequenas, consiste em organizar um ambiente para as experiências de aprendizagem, entendemos que, na presente pesquisa, as crianças trazem que a estrutura escolar vigente não consegue organizar suas práticas pedagógicas de forma que o brincar e o se divertir sejam a maneira como a criança aprende.



## Considerações sobre a Caminhada Metodológica

Diante do exposto, consideramos que os princípios norteadores da Epistemologia Qualitativa constituíram a base para organizar a pesquisa em destaque no presente trabalho. Mesmo que o foco do trabalho não tenha recaído sobre a subjetividade humana, a metodologia construtivo-interpretativa, apoiada nos princípios da Epistemologia Qualitativa, desenvolvida por González Rey, abre possibilidades para estudos que guardem em sua essência de produção de conhecimento: o caráter construtivo-interpretativo que coloca o protagonismo do pesquisador e dos participantes da pesquisa, em um espaço dialógico e comunicacional, marcando o lugar do singular como possibilidade geradora de saber científico.

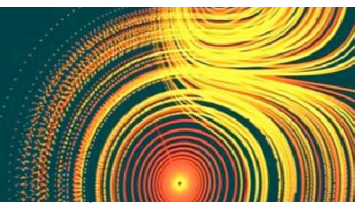
Dessa forma, a presente investigação apresentou a forma pela qual o pesquisador se coloca como ativo na produção de conhecimento, pela maneira engajada e reflexiva de empreender caminhos para a problematização e compreensão do tema em estudo. Para isso, as pesquisadoras utilizaram instrumentos e procedimentos que favorecessem a expressão das crianças, em um processo criativo de transcender formas convencionais de pesquisas que apenas aplicam instrumentos e analisam dados. Assim como os lugares da interação e da comunicação foram resguardados, oportunizando a participação ativa das crianças como protagonistas da pesquisa.

Também destacamos que o processo de análise das informações foi realizado no decorrer do processo da pesquisa e, mesmo que ao final tenham sido criadas categorias de análise com ênfase nas falas das crianças, todo o processo da pesquisa buscou garantir a qualidade da expressão das crianças. A própria organização das categorias de análise foi elaborada mediante reflexões, diálogos e interpretações das informações construídas e produzidas no devir da pesquisa.

Portanto, no presente trabalho, destacamos o valor heurístico da metodologia construtivo-interpretativa, apoiada nos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey, tendo em vista a utilização coerente e entrelaçada dos seus pressupostos. Foi possível demarcar o papel ativo do pesquisador na produção de conhecimento, a importância da constituição e manutenção do cenário social da pesquisa, assim como a forma como o clima comunicacional entre pesquisador e participantes formou o alicerce da investigação e garantiu a qualidade das informações e do processo construtivo-interpretativo que permeou toda a pesquisa. Marcamos o lugar do singular como instância de produção de conhecimento, pela



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



legitimação das informações construídas e produzidas na pesquisa, tendo em vista suas possibilidades de produção teórica.

## Referências Bibliográficas

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 14.724, de 17.03.2011. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

CERTEAU, M. A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Epharaim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CRUZ, S. H. V. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_. Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson - Pioneira, 2005a.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005b.

\_\_\_\_\_. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem. In: MITJÁNS, M.A.; TACCA, M.C.V.R. (Org.) A Complexidade da Aprendizagem. Campinas: Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. 2. reimpr. da 1. ed. de 2005, São Paulo: Cengage Learning, 2011.

\_\_\_\_\_. Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014. cap. 1, p. 13-34.

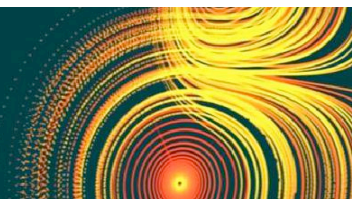
LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. jan./fev./mar./abr., n. 19, 2002.

SOJA, Edward. Thirdspace: Journey to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places. Cambridge: Blackwell, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleções Questões da Nossa Época, v.48).





**Área Temática 2:** Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa

## **O VALOR HEURÍSTICO DA EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: A EMERGÊNCIA DE UM NOVO OLHAR SOBRE QUESTÕES DO COTIDIANO ESCOLAR**

Luciana da Silva Oliveira – SEEDF  
luciana.lemes@gmail.com

Karina Panizza de Sousa Pinto  
karinapanizza@gmail.com

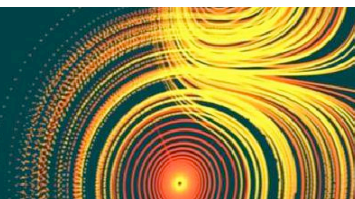
Cristina M. Madeira Coelho – UnB  
madeiracoelho@yahoo.com.br

### **Resumo**

A Epistemologia Qualitativa representa uma análise do qualitativo em uma perspectiva epistemológica, inaugurando uma nova possibilidade de “fazer ciência”, não a ciência vista como verdade absoluta, mas como prática social apartada do modelo quantitativo, empírico e descritivo, característico da presença do positivismo no desenvolvimento de pesquisas nas ciências sociais. Objetiva-se discutir, nesse trabalho, os aspectos que, ao longo de pesquisas realizadas anteriormente, foram evidenciando o valor heurístico da Epistemologia Qualitativa para a compreensão das questões pertinentes ao processo de escolarização que fizeram emergir novas zonas de inteligibilidade sobre o cotidiano escolar. O estudo sustentou-se pela Epistemologia Qualitativa alinhado ao modelo teórico da Teoria da Subjetividade de González Rey. A Epistemologia Qualitativa trata-se de uma abordagem que considera a possibilidade de construção do conhecimento no decorrer de toda a pesquisa, na medida em que propõe um novo modelo de estudo baseado em três princípios norteadores: o caráter construtivo interpretativo, singular e dialógico do conhecimento. Esse trabalho se constitui a partir de pesquisas desenvolvidas, pelas autoras, no período entre 2012-2017. Destaca-se que tais produções subjetivas relacionadas ao cotidiano escolar emergiram em um espaço social constitutivo de aspectos que nem sempre favorecem e priorizam a expressão dos indivíduos. Nessa perspectiva, a partir do trabalho teórico-empírico, apresenta-se os cinco aspectos síntese que evidenciam o valor heurístico da Epistemologia Qualitativa e suas possibilidades na compreensão das questões pertinentes ao processo de escolarização: o cenário social da pesquisa como via de compreensão da dinâmica da instituição escolar; o processo de construção da informação na compreensão das tramas pedagógicas cotidianas; a expressão da singularidade e o aspecto sociorelacional dos diferentes atores no cotidiano da escola; a compreensão da aprendizagem escolar como processo subjetivo; o caráter dialógico da pesquisa e seus desdobramentos para a compreensão da docência como aspecto da constituição subjetiva do professor.

**Palavras-chave:** Epistemologia Qualitativa; Trabalho teórico-empírico; Cotidiano escolar.





## Introdução

As pesquisas em educação, de acordo com o objeto de estudo e os objetivos propostos, devem fazer opções metodológicas que contemplem suas investigações. Neste trabalho, as opções teórica e metodológica orientam-se para a compreensão do trabalho teórico-empírico, do pesquisador, relacionadas às questões do cotidiano escolar subsidiada pela Epistemologia Qualitativa (González Rey 2010, 2011).

Essa perspectiva foi escolhida pela especificidade do nosso objeto de estudo, que busca compreender as dinâmicas subjetivas complexas no cotidiano escolar, em sua forma de organização plurideterminada e sistêmica. A multiplicidade de dimensões presentes, como a histórica, social e política, nas formas do professor particularizar suas experiências constituem-se por tensões e rupturas associadas às produções subjetivas atuais.

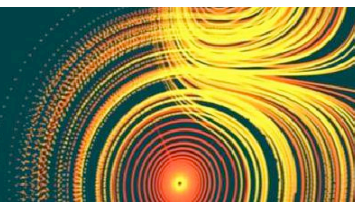
Vale destacar que, em nossas pesquisas desenvolvidas no período entre 2012-2017, tais produções subjetivas relacionadas ao cotidiano escolar emergiram em um espaço social constitutivo de aspectos que nem sempre favorecem e priorizam a expressão dos indivíduos. No curso de nossas pesquisas (MADEIRA-COELHO; OLIVEIRA; PANIZZA, 2012; OLIVEIRA; MADEIRA-COELHO, 2013; OLIVEIRA; PANIZZA, 2013; OLIVEIRA, 2016; MADEIRA-COELHO; OLIVEIRA; PANIZZA, 2017; PANIZZA, 2017) evidenciou-se, no contexto escolar, práticas sociais que colaboravam para o silenciamento das pessoas e acabavam por instaurar formas institucionalizadas de atuação, o que implicava na manutenção de concepções sedimentadas sobre a aprendizagem, o trabalho pedagógico, e a organização da escola. Ainda que essa lógica aparecesse negada pelos discursos declarativos dos professores, ela se fazia presente e atuante nas produções subjetivas tanto deles como dos funcionários e outras pessoas da instituição como um todo.

Notamos que, o processo de estudo articulado aos momentos empíricos demandou uma atuação diferenciada do pesquisador frente à investigação. Essa constatação, mais do que apontar conclusões sobre a realidade estudada, redefiniu as necessidades metodológicas do estudo.

Em um esforço de síntese, nesse texto busca-se reunir os aspectos que, ao longo das pesquisas realizadas anteriormente, foram evidenciando o valor heurístico da Epistemologia Qualitativa para a compreensão das questões pertinentes ao processo de escolarização que fizeram emergir novas zonas de inteligibilidade sobre o cotidiano escolar.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## **Discutindo princípios para compreender o processo de pesquisa apoiado na Epistemologia Qualitativa**

A Epistemologia Qualitativa parte de um modelo teórico em construção, a Teoria da Subjetividade de González Rey, e relaciona-se à produção de conhecimento de fenômenos da subjetividade, em nosso caso, o fenômeno educativo, humano em sua natureza. Entendemos que a Epistemologia Qualitativa seja a mais adequada para nossa investigação por possuir caráter interpretativo, reflexivo, construtivo, singular e dialógico do processo de produção do conhecimento. Ainda, ao longo da pesquisa, torna-se possível conhecer a realidade em sua dinâmica processual e perceber sua relevância social, considerando a expressão das pessoas envolvidas.

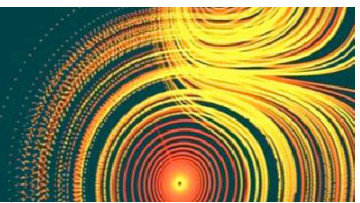
A partir dessa perspectiva devemos esclarecer que o nosso objetivo principal não é o de estabelecer uma relação direta, muito menos de causa e efeito do processo de pesquisa e da escola, mas investigar os significados desses processos na compreensão das questões do cotidiano escolar. Para tanto, o momento empírico se constitui como espaço de produção de ideias por parte do pesquisador diante do vivido, em que este tem o papel de pensar em possibilidades explicativas a fim de compreender as dinâmicas subjetivas de pessoas e grupos nos diferentes contextos. Na educação escolar, os espaços da escola não são compostos por simples construções, relações e trocas eventuais, por isso precisam ser compreendidos a partir de um enfoque histórico-cultural e de uma dimensão subjetiva, entendida na conjuntura individual-social.

González Rey (2010, 2011a) apresenta de maneira crítica um novo olhar sobre a abordagem qualitativa e defende que para sua teoria acompanhar as necessidades da pesquisa qualitativa no campo da psicologia, não se trata apenas de discutir uma questão metodológica, mas seu cunho epistemológico. Portanto, a Epistemologia Qualitativa representa uma análise do qualitativo em uma perspectiva epistemológica, inaugurando uma nova possibilidade de “fazer ciência”, não a ciência vista como verdade absoluta, mas como prática social apartada do modelo quantitativo, empírico e descritivo, característico da presença do positivismo no desenvolvimento de pesquisas nas ciências sociais.

A Epistemologia Qualitativa trata-se de uma abordagem que considera a possibilidade de construção do conhecimento no decorrer de toda a pesquisa e rompe com a concepção positivista, na medida em que propõe um novo modelo de estudo baseado em três princípios norteadores: o caráter construtivo interpretativo, singular e dialógico do conhecimento.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



O processo de pesquisa segundo as perspectivas de González Rey (2010), não se constrói de uma maneira determinada a priori, mas se estrutura por meio de um processo permanente de construção construtivo-interpretativa do conhecimento. Neste processo o pesquisador assume uma posição constante de definição e redefinição de seus desenhos metodológicos a partir dos novos acontecimentos, expressões e informações indicadas no desenvolvimento do estudo. Os acontecimentos e informações que surgem no processo colaboram na construção teórica do pesquisador. Assim, a pesquisa se configura como uma possibilidade processual de reflexão sobre uma temática que constantemente adquire novas definições. Esta possibilidade constante de reformulação do conhecimento é conceituada por González Rey (2005) como o princípio construtivo interpretativo da Epistemologia Qualitativa.

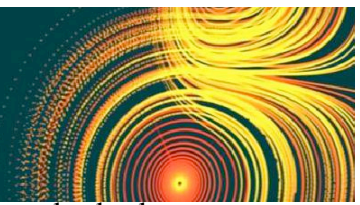
Outro princípio da Epistemologia Qualitativa é o caráter dialógico que a pesquisa possibilita. A dialogicidade do processo permite a comunicação entre pesquisador e pesquisados com a expressão subjetiva dos que estão envolvidos no processo do estudo. Explorar esse caráter dialógico como possibilidade metodológica na pesquisa implica admitir a comunicação e a fala como modo de expressão das questões humanas. No curso teórico-empírico, a Epistemologia Qualitativa concede ao diálogo e ao processo comunicativo no geral a possibilidade de expressão do sujeito e de aspectos da subjetividade. Ressalta-se que essas manifestações não decorrem, de maneira definitiva, do discurso declarativo, já que “(...) a comunicação permite conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem” (GONZÁLEZ REY, 2010, p.13).

A Epistemologia Qualitativa também assume como característica a singularidade do processo de pesquisa. Isso implica entender, conforme afirmou González Rey (2010), que a associação entre a construção teórica e a empírica segue um percurso único e que as ideias construídas pelo pesquisador ao longo do estudo são legitimadas pelo trabalho em construção.

A articulação desses três princípios confere a essa perspectiva uma via metodológica para a emergência de interpretações que buscam gerar novas inteligibilidades ao estudo no contexto escolar. Dessa forma, considera-se que aspectos que servem à argumentação desenvolvida nesse trabalho não são diretamente acessíveis à observação externa, nem em sua organização, nem nos processos que os caracterizam (GONZÁLEZ REY, 2005), mas devem ser compreendidos como decorrentes da tensão entre a teoria geral assumida pelo pesquisador e o momento atual de sua pesquisa. Neste tensionamento geram-se modelos de inteligibilidade usados para produzir conhecimento em cada novo estudo.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



A teoria, desta forma, se constitui em um sistema aberto que compreende desde as representações teóricas mais gerais assumidas pelo pesquisador até suas ideias em relação ao momento empírico particular caracterizador do momento atual de uma pesquisa. E assim, o momento empírico representa o momento em que a teoria se confronta com a realidade, sendo representado pela informação que resulta dessa confrontação, e que se desenvolve por diferentes vias. O empírico é inseparável do teórico, é um momento de seu desenvolvimento e organização (GONZALEZ REY, 2005).

O trabalho teórico-empírico da informação se constitui, também, pelo uso de instrumentos de conflito de diálogos. Os instrumentos dentro da Epistemologia Qualitativa são entendidos como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracterizar a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 42). É preciso ressaltar que a utilização dos instrumentos na pesquisa não se conclui na simples obtenção dos dados e sim na sua articulação com o contexto em que os participantes estão inseridos o que torna a pesquisa “um processo de comunicação que se organiza progressivamente, que permite e estimula a expressão dos sujeitos por meio do lugar por eles ocupado em tal processo” (GONZÁLEZ REY 2010, p. 42).

## **A Epistemologia Qualitativa como alternativa metodológica e suas implicações para repensar o cotidiano escolar**

A Epistemologia Qualitativa enquanto proposta epistemológica possibilita, por meio da multiplicidade de instrumentos, uma maneira única de construção em cada estudo não se limitando a hipóteses previamente construídas a serem refutadas ou comprovadas, mas aproximando-se das relações estabelecidas no decorrer de cada estudo. Esta lógica processual de construção do conhecimento busca articular conceitos e definições teóricos a construções empíricas que surgem no decorrer da pesquisa, criando uma relação teórico-empírica indissociável sem que um destes aspectos prevaleça em detrimento do outro.

Na alternativa metodológica proposta os conceitos teóricos passam a ser ferramentas intelectuais que auxiliam o pesquisador na compreensão do que é empiricamente construído “(...) fazendo da construção do saber um processo “vivo” e em movimento que é em última instância, inseparável da subjetividade do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 15). Portanto, o processo de produção teórica durante a pesquisa deve possibilitar a criação de novos sentidos sobre o que é vivido em um movimento constante de reformulação dos caminhos metodológicos escolhidos pelo pesquisador. Para o contexto escolar as formulações teóricas também podem ser compreendidas como maneiras de reformulação da relação

teórico-empírica rompendo com uma perspectiva distanciada entre o processo de construção da pesquisa e a realidade escolar.

Ao longo da pesquisa, as hipóteses teóricas vão se organizando de forma inter-relacionada e em processo de desenvolvimento como produção de saber. Esses processos são compreendidos como modelos teóricos, definidos “como geradores de inteligibilidade e não como verdades últimas, o que tem profundas implicações éticas, legais e profissionais” (GONZÁLEZ REY, 2011c, p. 35). A forma de organização e todo o trabalho do pesquisador durante a pesquisa são conduzidos pela lógica não linear, denominada de lógica configuracional. Essa lógica não é pré-estabelecida, mas construída pelo pesquisador a partir da reflexão e construção progressiva do modelo teórico no processo de ação da pesquisa.

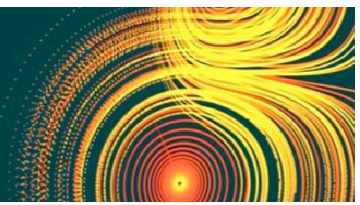
O intuito é trabalhar e pensar no nível de hipóteses originadas por indícios ou indicadores que suscitem interpretações e se aproximem, durante a investigação, dos contextos, das relações e da realidade a que temos interesse. Por meio da aproximação, envolvimento e relações estabelecidas pelo pesquisador, existe a possibilidade de interpretações que deem indícios para compreensão e construção constante de hipóteses interpretativas.

Para González Rey (2011c, p. 34), “o indicador é uma revelação de sentido subjetivo produzido pelo pesquisador no curso das expressões do sujeito ao longo da pesquisa”. A construção de indicadores diversos trata-se de um jogo de evidências que não aparece explícito na informação. Estes não se repetem, mas acompanham as hipóteses, concebidas como recursos de pensamento que tomam vida no curso da pesquisa e permitem interpretações do decorrer do processo.

Com apoio nos três princípios discutidos, destacamos a necessária articulação entre o momento empírico, construção das informações, interpretações e a produção teórica como um dos pontos mais importantes durante o processo da pesquisa, em que o pesquisador fará suas construções teóricas e será capaz de revelar aspectos de seu objeto de estudo gerando novas zonas de sentido (GONZÁLEZ REY, 2010).

A seguir, apresenta-se os cinco aspectos síntese que evidenciam o valor heurístico da Epistemologia Qualitativa e suas possibilidades na compreensão das questões pertinentes ao processo de escolarização.





## **a) O cenário social da pesquisa como via de compreensão da dinâmica da instituição escolar**

Partindo de uma concepção que não se concretiza nos dados em si, mas que estabelece a construção interpretativa dos fenômenos, assumimos a construção de um vínculo entre pesquisador e pesquisado como pertinente e necessária aqui denominada de construção do cenário de pesquisa.

Entende-se que a construção do cenário de pesquisa como o processo de “(...) apresentação da pesquisa por meio da criação de um clima de comunicação e participação que facilite o envolvimento dos participantes (...)”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 84) e que colabore para o entendimento da pesquisa como produção de conhecimento, uma vez que não coloca a pessoa pesquisada como repositório de informações a serem colhidas, mas como participantes implicados na produção do conhecimento (González Rey, 2002).

MADEIRA-COELHO (2012), procura uma síntese sobre esse conjunto de princípios metodológicos, relacionando-os à compreensão do contexto da pesquisa:

González (2005) acrescenta também que a pesquisa qualitativa envolve a imersão do pesquisador no campo da pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele. O pesquisador vai construindo, de forma progressiva e sem seguir nenhum outro critério que não seja o de sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo do problema estudado (Madeira-Coelho, 2012 p. 42,43).

## **b) O processo de construção da informação na compreensão das tramas pedagógicas cotidianas**

O processo investigativo que vai sendo delineado no decorrer do estudo possibilita um posicionamento diferenciado do pesquisador, que não se coloca de maneira neutra no contexto da pesquisa, mas compreende seu papel ativo e reflexivo em todo processo de pesquisa por comprometer-se de forma permanente com as informações que aparecem ao longo do desenvolvimento do trabalho empírico. Seu papel não se restringe a unir as informações, mas produzir significados que possibilitem interpretações teóricas e gerem novas zonas de sentido a serem aprofundadas.

Nas pesquisas que realizamos entre os anos 2013 e 2015 demarcamos a variedade de situações vivenciadas e retomamos o valor da Epistemologia Qualitativa para compreender a singularidade de cada contexto estudado. Neste sentido, os instrumentos foram criados e



desenvolvidos como uma forma de compreender e intervir nos aspectos presentes em cada realidade segundo o objetivo de cada pesquisa. Entre os instrumentos utilizados com maior frequência podemos citar: observação inicial do contexto de pesquisa (sala de aula, momentos institucionais, situações de aprendizagem); registro de situações e percepções do pesquisador no diário de observação; entrevistas semiestruturada; conversas informais com os participantes; jogos pedagógicos; dinâmicas conversacionais e grupos de discussão; completamento de frases; redação; memorial profissional, entre outros.

As expressões e situações dos participantes em cada contexto de pesquisa possibilitavam uma análise diferenciada sobre os instrumentos estabelecendo uma relação para além da descrição e do discurso declarativo, mas permitindo interpretações variadas das expressões dos participantes diante do que era vivido. Apesar de delimitarmos os instrumentos utilizados com maior frequência destacamos que a singularidade de cada processo investigativo configurava uma possibilidade de criação de novos instrumentos capazes de gerar novas zonas de sentido sobre o objeto pesquisado.

No processo de construção da pesquisa as informações e expressões dos participantes a partir do instrumento indicavam possibilidades interpretativas que não estavam “dadas”, mas adquiriam sentido na trama teórica construída, que era resultado do trabalho construtivo-interpretativo das pesquisadoras. As referências empíricas que serviam às argumentações desenvolvidas não estavam acessíveis por observação direta dos contextos educacionais estudados, e, sim, por meio da construção interpretativa das pesquisadoras, que no conjunto dos instrumentos criados iam percebendo as possibilidades interpretativas para os contextos pesquisados.

As construções das pesquisadoras devem então ser compreendidas como decorrente da tensão entre a teoria geral assumida pelos sujeitos e os momentos de suas pesquisas, em uma relação que permitiu gerar modelos de inteligibilidade usados para produzir conhecimento sobre o contexto educacional. Esta tensão articulada à reflexões e escolhas teóricas das pesquisadoras possibilitou a criação de novas zonas de sentido sobre os objetos pesquisados conferindo centralidade ao tema escolhido em cada estudo.

## **c) A expressão da singularidade e o aspecto sociorelacional dos diferentes atores no cotidiano da escola**

A construção do cenário de pesquisa nos estudos realizados permitiu a criação de tramas diferenciadas que se relacionam a cada estudo desenvolvido. Os contextos escolares que fizeram parte dos estudos geravam significados e reações diferenciadas demarcando a

singularidade dos processos de pesquisa. Nos diferentes cenários o delineamento das ações das pesquisadoras; a escolha dos instrumentos a serem desenvolvidos; a construção interpretativa relacionada a cada contexto a partir da produção de indicadores era pensada na especificidade de cada processo. As pesquisas desenvolviam-se de maneira única e envolviam os sujeitos de modo diferenciados em situações que o próprio sujeito fosse considerado o centro da ação de pesquisa.

As atividades propostas, por exemplo, com as crianças em contexto de dificuldade de aprendizagem\* no contexto do projeto OBEDUC\* tinham como objetivo o protagonismo dos estudantes durante as atividades relacionadas a um contexto de alfabetização. Em outro contexto de pesquisa a busca da compreensão da constituição subjetiva de docentes buscou envolver professores tanto a partir de suas concepções quanto de suas ações e práticas pedagógicas.

Deste modo destacamos o impacto das atividades de pesquisa no resgate das dimensões individuais e coletivas, envolvendo as crianças, a equipe de professoras e a equipe gestora das instituições, sobre e nos trabalhos realizados, que se articulavam à ênfase contínua da importância do outro no desenvolvimento. A maneira de compreender a articulação do individual e do social criava, ao longo de nossas pesquisas, olhares diferenciados para os sujeitos e suas ações.

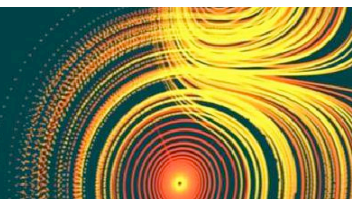
Essa percepção considerava, por exemplo, os momentos de instabilidades, hipóteses, afetividades e heterogeneidade cognitiva das crianças bem como a singularidade dos percursos de aprendizagem. Faz-se pertinente também destacar os aspectos que marcavam os contextos escolares, tais como: as relações entre os professores, suas práticas pedagógicas, a participação dos docentes na implementação do projeto pedagógico e as concepções socialmente instituídas no contexto da escola.

#### **d) A compreensão da aprendizagem escolar como processo subjetivo**

Nesse trabalho, assume-se a aprendizagem como um processo essencialmente subjetivo, que envolve a produção de sentidos subjetivos pelo sujeito que aprende. Isto significa que a aprendizagem não se restringe a uma dimensão operacional do sujeito, mas está imbricada de construções emocionais que possibilitam significações distintas pelo aprendiz. Este modo de pensar a aprendizagem permite “discutir a significação das ideias e a reflexão como produções subjetivas, e não apenas como operações lógico-formais do pensamento” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 131) e evidenciam um caráter gerador do sujeito que aprende.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



A opção epistemológica adquire valor na compreensão da aprendizagem escolar como processo subjetivo à medida que reconhece a aprendizagem como função do sujeito que aprende, evidencia as produções da pessoa envolvida na aprendizagem em contexto e produz alternativas para a representação do aprender por meio dos processos de confrontação, contradição e reflexão. Portanto, a epistemologia qualitativa nos apoia na medida em que sugere uma ruptura com a descrição, expressão direta e imediata da experiência e das práticas sociais.

A prática pedagógica e a relação professor-aluno podem ser o ponto de partida para realizar avanços nos encontros dos sujeitos no contexto da escola. No momento empírico evidenciam-se as inúmeras possibilidades sociais que a criança tem na escola e que podem mobilizar o processo de aprendizagem e impulsionar seu desenvolvimento. O papel do outro, seja um adulto ou uma criança, é fundamental para que se configurem novos sentidos; pois é por meio dos sentidos próprios, subjetivos, que a criança vai construindo ao longo das vivências e das trocas sociais, que vai se apropriando ativamente dos processos de desenvolvimento do seu conhecimento. Investigar o diverso não é formatar ou padronizar processos, mas aproximar-se das necessidades dos estudantes na ação interventiva do professor.

## **e) O caráter dialógico da pesquisa e seus desdobramentos para a compreensão da docência como aspecto da constituição subjetiva do professor**

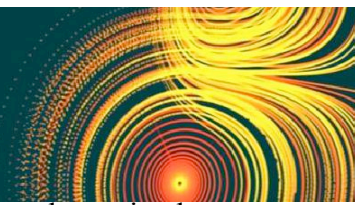
Em nossa concepção, a docência se caracteriza por pertencimento, vínculo e identidade produzida nas relações sociais a partir da diversidade cultural. Considerar essas diferenças presentes no exercício da docência também possibilita uma identificação que distinga e aproxime determinados profissionais e grupos sociais. Se a identificação por parte das pessoas e grupos é produzida nas relações, podemos compreender esse conceito como fluido, passível de mudanças e ressignificações elaboradas pelos próprios professores envolvidos.

A profissionalização docente necessita ser discutida na perspectiva da identidade pessoal e profissional, ou seja, da identidade pessoal e coletiva. A maneira como uma pessoa se constitui professor está relacionado tanto à imagem pessoal, a forma como se vê e vivencia à docência, quanto à imagem social do magistério, o reconhecimento social da profissão. Torna-se pertinente indagar ao profissional se ele é ou está professor (ARROYO, 2013).

Assim, entende-se que a pessoa vai se tornando professor, ou seja, que se constitui professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Portanto, esse processo não é



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



resultado apenas de influências externas ou aptidões internas que se adquire em determinado momento. Compreendemos o conceito de identidade profissional, na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, como constituinte da subjetividade. A identidade profissional se configura em uma forma de organização da subjetividade, em uma configuração subjetiva associada, no curso da ação e em contexto, à emergência de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005).

Ressalta-se que ao longo de nossas pesquisas, o caráter dialógico serviu como via para conhecer o trabalho pedagógico do professor e sua expressão como sujeito da ação docente. Circunscrevemos o problema em torno da compreensão de quem é o professor, como ele vive a profissão, de que forma se manifesta diante das contradições de sua prática cotidiana e quais são suas reais necessidades formativas tendo em vista a docência. Detemo-nos naquilo que consideramos relevante para compreender as formas com que o professor subjetiva sua prática cotidiana, ou seja, analisar processos subjetivos que constituem a docência no curso de atividade em que o professor está envolvido.

Tendo em vista essas considerações, é fundamental destacar o fato de que não se pretendia alcançar uma explicação sobre todos os processos subjetivos das pessoas pesquisadas. A intenção era a de que se tornasse possível a construção de inteligibilidades explicativas de processos subjetivos dos professores relacionado à sua prática e ao cotidiano escolar.

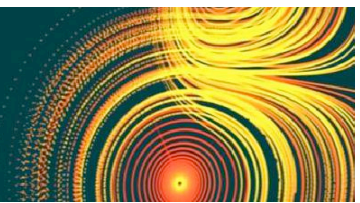
## **Considerações finais**

O valor heurístico da Epistemologia Qualitativa para a compreensão das questões pertinentes ao processo de escolarização que fizeram emergir novas zonas de inteligibilidade sobre o cotidiano escolar, evidencia-se a partir dos cinco aspectos síntese: o cenário social da pesquisa como via de compreensão da dinâmica da instituição escolar; o processo de construção da informação na compreensão das tramas pedagógicas cotidianas; a expressão da singularidade e o aspecto sociorelacional dos diferentes atores no cotidiano da escola; a compreensão da aprendizagem escolar como processo subjetivo; o caráter dialógico da pesquisa e seus desdobramentos para a compreensão da docência como aspecto da constituição subjetiva do professor.

Destaca-se o valor da teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa na compreensão dos processos e conjunturas complexas experienciada na escola e em sala de aula; assim como, no processo do trabalho teórico-empírico em nossa constituição como pesquisadoras e grupo de pesquisa. Certamente, durante o período de nossos estudos,



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



vivenciamos circunstâncias que nos marcaram e orientaram nossas reflexões. Estas, por sua vez, se constituíram em instrumento ativo na possibilidade de gerar alternativas e encontrar outras formas de experienciar as situações sociais e profissionais.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONZÁLEZ REY. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. 2ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo - interpretativa. In: MARTINEZ, Albertina M.; NEUBERN, Mauricio; MORI, Valeria. (Org.). *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. 1ed. Campinas: Alínea, 2014, v. 1, p. 13-34.

MADEIRA-COELHO, Cristina M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans; LIMA SCOZ, Beatriz Judith; SIQUEIRA CASTANHO, Marisa Irene (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber livro, 2012.

MADEIRA-COELHO, Cristina M; OLIVEIRA, Luciana da Silva; PANIZZA, Karina. Processos subjetivos e aprendizagem: estudo de caso de H. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 5., 2012, Natal. *Anais...* Natal: UFRGN, 2012.

\_\_\_\_\_. A Intervenção Pedagógica Investigativa e Coordenada com o Sujeito que Aprende: um estudo de caso. In: TACCA, Maria Carmen V.R. (Org.). *A pesquisa como suporte da formação e ação docente*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

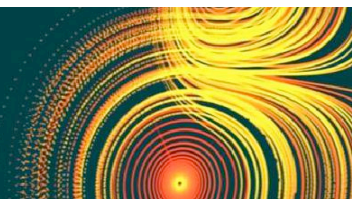
OLIVEIRA, Luciana da Silva; MADEIRA-COELHO, Cristina M. O sujeito da ação docente: tensão entre ações mobilizadoras e paralisadoras. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, 8., 2013, Ceará. *Anais...* Fortaleza, Ceará: Universidade Federal do Pará, 2013.

OLIVEIRA, Luciana da Silva; PANIZZA, Karina. A criança como sujeito do seu processo de aprender: rupturas em contexto de identificação das dificuldades de aprendizagem. In: COLÓQUIO DE PSICOLOGIA ESCOLAR DO DF, 5., 2013. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

OLIVEIRA, Luciana da Silva. *Constituição subjetiva de professores: caminhos alternativos para a formação continuada*. Curitiba: CRV, 2016.

PANIZZA, Karina. *A criança e a escrita: Alfabetização como processos subjetivo*. Brasília, 2017. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UnB. Brasília, 2017.





Área Temática 2: Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa

## ASPECTOS RELEVANTES DO PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO DAS INFORMAÇÕES NO CURSO DE UMA PESQUISA FOCALIZADA NA SUBJETIVIDADE

Maria Mônica Pinheiro-Cavalcanti - FE/UnB  
mmonicapinheiro@gmail.com

### Resumo

Este artigo aborda aspectos relevantes da *Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa* identificados no curso de uma pesquisa de doutorado em andamento cujo objetivo é compreender o processo de desenvolvimento da criatividade no campo profissional a partir da identificação e compreensão de configurações subjetivas de seus participantes. Aspectos do processo construtivo-interpretativo das informações são enfatizados na perspectiva de marcar pontos fundamentais desta metodologia de pesquisa que se aplica ao campo de estudo da subjetividade, sobretudo pelo seu caráter dinâmico, processual e singular no qual a construção teórica e o campo empírico são inseparáveis. Diversas implicações desta metodologia impactam no modo de conceber e realizar pesquisas no âmbito das ciências sociais e da saúde, tendo o presente artigo o intuito de contribuir para a compreensão dos aspectos que contrastam os pressupostos da Epistemologia Qualitativa com as tendências metodológicas predominantes nas pesquisas da área. Utilizamos parte do referencial metodológico da citada pesquisa de doutorado, suprimindo aspectos específicos do estudo e enfatizando pontos relevantes do processo construtivo-interpretativo aplicáveis a diferentes temas de pesquisa focalizados na subjetividade. Espera-se que este artigo possa ensejar discussões e novas zonas de sentido para pesquisadores que já transitam por essa perspectiva de pesquisa ou que pretendam conhecer, ainda que de forma breve, aspectos relevantes desta dimensão metodológica do estudo da subjetividade.

**Palavras-Chave:** Subjetividade; Epistemologia qualitativa; Processo construtivo-interpretativo.

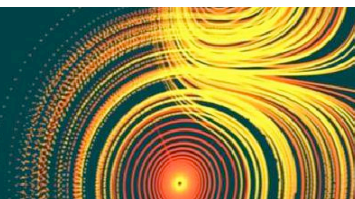
### Introdução

A epistemologia qualitativa como método de investigação da subjetividade tem seus princípios balizados pela complexidade e singularidade dos fenômenos humanos e proporciona uma forma de realizar pesquisa que “[...] satisfaz as exigências epistemológicas inerentes ao estudo da subjetividade como arte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 28), podendo ser compreendida como:





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



[...] um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana. (Id., p. 29).

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o processo de comunicação e diálogo entre pesquisador e participante que perpassa todo o curso da pesquisa e a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico são aspectos estritamente articulados entre si que expressam as diferenças fundamentais entre a Epistemologia Qualitativa e as concepções epistemológicas vinculadas às demais metodologias de pesquisa qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005a). O caráter construtivo-interpretativo do processo de construção da informação torna-se uma efetiva via para dar inteligibilidade às produções de sentidos subjetivos<sup>2</sup> do indivíduo em meio às suas experiências de vida:

[...] estão permanentemente presentes nas diferentes atividades e relações do sujeito que interage nos diversos espaços e contextos da vida social. Porém, sua presença nas emoções e nos processos simbólicos atuais do sujeito não significa que os sentidos subjetivos sejam suscetíveis à significação consciente (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 125).

Um dos marcos que diferencia a Epistemologia Qualitativa das demais abordagens metodológicas é a assunção do caráter ativo do pesquisador no curso da pesquisa, que passa a exercer sua condição de sujeito ativo, intencional, reflexivo, interativo e produtor de pensamentos e de sentidos subjetivos marcados por sua história, crenças, representações e valores. Isso torna o pesquisador legitimado como sujeito que atua de forma comunicativa, interativa e reflexiva no curso da pesquisa, produzindo conhecimentos a partir do contínuo desafio ao qual se dispõe a enfrentar na perspectiva do confronto entre o modelo teórico<sup>3</sup> e o campo empírico na perspectiva de gerar novas zonas de sentido em relação ao fenômeno em estudo (GONZÁLEZ REY, 2010).

Um dos valores heurísticos da Epistemologia Qualitativa refere-se à necessidade de superar o tendente conjunto de dicotomias que estão na base de grande parte das produções teóricas das ciências humanas, tais como o *social-individual*, o *interno-externo*, o *afetivo-*

---

<sup>2</sup> “O sentido subjetivo representa a experiência humana no âmbito subjetivo, são múltiplas e dinâmicas unidades de processos simbólicos e emocionais que fugazmente se sucedem no curso da experiência, processo esse em que se definem nossas percepções, ideias e estados afetivos dominantes” (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017).

<sup>3</sup> “O modelo teórico é, precisamente, a construção teórica que norteia uma pesquisa e que, através das hipóteses complementares que vão ganhando forma em seu percurso, termina sendo o resultado principal da pesquisa, através do qual um conjunto de problemas sobre a questão estudada ganha significado” (GONZÁLEZ REY, 2014).

*cognitivo, o intrapsíquico-interpsíquico* (GONZÁLEZ REY, 2005a). Dessa forma, a Epistemologia Qualitativa de pesquisa rompe com amarras do pensamento científico tradicional a fim de alcançar a compreensão dos processos psíquicos humanos considerando a complexidade inerente à sua natureza. O estudo da subjetividade na perspectiva histórico-cultural, base teórica vinculada à Epistemologia Qualitativa de pesquisa, se propõe a integrar de forma simultânea a dimensão ontológica, epistemológica e metodológica para compreensão no sentido explicativo, e não meramente descritivo, acerca dos processos que envolvem o desenvolvimento da subjetividade humana (GONZÁLEZ REY, 2013a).

A epistemologia qualitativa se caracteriza pelo processo de produção do conhecimento científico que não somente se define pelo uso exclusivo de estratégia qualitativa de pesquisa, mas pelo seu caráter processual fundamentado nos indicadores gerados a partir da análise do conjunto de elementos procedentes dos instrumentos utilizados na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2015). Este processo de relação comunicativa estabelecida entre pesquisador e participante assume papel fundamental na qualidade do conhecimento produzido (GONZÁLEZ REY, 1997). Mitjans Martínez e González Rey (2016) ressaltam que a epistemologia qualitativa se define como “um processo de produção de modelo teórico que tem no momento empírico o momento essencial para sua construção” (p. 15). O constante processo de reflexão e criatividade do pesquisador perpassa o processo construtivo-interpretativo no qual a melhor opção interpretativa será a que for mais bem fundamentada e articulada com o restante das construções que vão aparecendo no curso da pesquisa implicando a contínua articulação entre o momento teórico e empírico (MITJANS MARTÍNEZ, 2014).

## **A Função dos Instrumentos**

Conforme os princípios da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2010, 2005b, 2012b), o valor dos instrumentos para o sucesso da investigação científica está atrelado à sua função de favorecer a emergência de produções subjetivas do participante como parte do processo de construção da informação. O valor das informações dos instrumentos só é definido mediante a interpretação do pesquisador que pode criar, suprimir ou redimensionar formas diversas de utilização de instrumentos no curso da pesquisa, para que não se tornem camisa de força para o pesquisador nem tampouco para os participantes.

O processo de utilização dos instrumentos é caracterizado na epistemologia qualitativa

em sua dimensão simultânea e complementar, implicando, também, no comprometimento relacional e comunicativo entre pesquisador e participante, dinâmica na qual o espaço social da pesquisa se converte em espaço portador e gerador de sentidos subjetivos para ambos. Em consequência disso, o espaço social da pesquisa torna-se gerador de novas necessidades que requer a constante atenção do pesquisador no sentido da articulação metodológica para alcance dos objetivos concretos da investigação, implicando numa permanente relação entre a dimensão científica e pessoal no interior destes espaços e um constante movimento no percurso da construção hipotética (GONZÁLEZ REY, 2010, 2014).

Na Epistemologia Qualitativa os instrumentos são relevantes como provocadores do envolvimento reflexivo e significativo do participante em relação aos seus interesses e experiências, sendo considerados “indutores da expressão aberta do participante como via para o diálogo com o pesquisador” e por isso representam uma via para produção de sentidos subjetivos no decorrer da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2013a, p. 31). Nesta perspectiva, o conjunto de instrumentos constitui um sistema único de informação, não possuindo valor de modo isolado uma vez que não se constitui como via direta de informação que possibilita a análise dos “resultados” diferentemente do que ocorre nas dominantes tendências de pesquisa. Assim, todo o processo de construção da informação se desenvolverá a partir do sistema único e inter-relacionado de informações, necessário para a geração de indicadores e formulação de hipóteses, cuja reafirmação se dará a partir da análise do sistema completo da informação produzida (GONZÁLEZ REY, 2010).

O conjunto de instrumentos a serem utilizados nesta perspectiva metodológica considera as típicas distorções de análises decorrentes de perguntas diretas do pesquisador, que comumente geram no participante a emissão de resposta socialmente esperada na expectativa da aceitação social, impossível de ser evitada na forma metodológica tradicional de investigação, atributo que configura parte do valor heurístico da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005a). A produção de conhecimentos e explicações sobre a realidade pesquisada ocorre mediante a construção dos indicadores, realizada pelo pesquisador, no curso da pesquisa que será favorecida pela expressão aberta, reflexiva e comprometida do participante a depender da qualidade dos instrumentos utilizados e da condição de análise do pesquisador frente aos elementos empíricos que emergem deste processo.

## **A Geração dos indicadores**

Os indicadores são categorias definidas pelo pesquisador no processo construtivo-interpretativo, que implicam na sua ação reflexiva e criativa para gerar e relacionar partes ao

seu conjunto de informações, viabilizando a compreensão de elementos envolvidos na trama complexa de processos subjetivos que se pretende investigar. São os indicadores gerados/produzidos a partir da análise do conjunto dos elementos da informação implícita e indireta do participante, que aparece tanto por meio dos instrumentos utilizados como na relação comunicativa e interativa estabelecida com o pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2010). Eles representam a chave para compreensão da trama configurada pela subjetividade pressupondo um processo gradativo, contínuo, reflexivo e criativo do pesquisador que deverá inter-relacionar indicadores no curso da construção-interpretativa sobre as hipóteses, viabilizando o desenvolvimento do modelo teórico resultante da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2014). Em síntese, o processo construtivo-interpretativo é representado pela construção teórica e hipóteses levantadas no curso deste processo, em oposição à correspondência somatória ou síntese dos indicadores que no modelo tradicional de pesquisa poderia ser suposta.

Na pesquisa que envolve a subjetividade os indicadores exercem papel fundamental uma vez que têm a função explicativa e não descritiva, objetivando dar sentido ao não-observável, o que contrasta com a abordagem de pesquisa ao nível descritivo que, via de regra, se restringe a sistematização descritiva de aspectos do comportamento observável do participante (GONZÁLEZ REY, 2005a; 2005b). Em síntese, González Rey (2014) salienta que o instrumento é importante de forma associada à forma pela qual é utilizado pelo pesquisador:

[...] não apenas como um indutor de informação, mas um recurso relacional que facilita a expressão do outro, ultrapassando a reificação do dado de pesquisa enquanto elemento dissociado da experiência do pesquisador (p. 18).

Representam os indicadores uma possibilidade de construção hipotética que só toma corpo a partir da relação que o pesquisador, em seu momento interpretativo, estabelece frente o conjunto de elementos não explícitos e sem relação direta com o fenômeno observado. Isto é, não existe correspondência biunívoca entre o “dado” observado e o indicador gerado na perspectiva da epistemologia qualitativa. Os indicadores indiretos serão identificados e analisados a partir de elementos envolvidos na singular história de vida do participante em meio aos contextos sociais de sua inserção.

Como a Epistemologia Qualitativa objetiva dar visibilidade aos processos simbólico-emocionais que se expressam no contexto da ação e relação do indivíduo, os elementos que o pesquisador reúne para a construção dos indicadores deverão partir da expressão atual dos participantes, porém estarão sempre além da consciência ou da intencionalidade deles

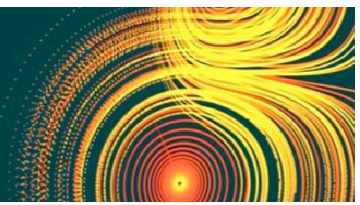
(GONZÁLEZ REY, 2013b). Isso decorre da compreensão de que “a fala dos sujeitos expressa sua representação consciente e não os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas que não são conscientes para ele e que precisam ser construídas pelo pesquisador” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016).

Podemos compreender indicadores como o conjunto de interpretações elaboradas pelo pesquisador acerca das informações reunidas e dinamicamente integradas ao longo do curso da pesquisa. Estes indicadores são gerados pelo pesquisador e, por sua vez, darão suporte e consistência às hipóteses, construídas com base em informações implícitas as quais deverão corresponder aos objetivos pretendidos pela investigação, chegando finalmente a configurar o modelo teórico gradativamente organizado no percurso construtivo-interpretativo da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2010).

Os indicadores gerados no processo de construção do conhecimento favorecem novas zonas de sentidos sobre o tema em estudo e configuram o caráter explicativo da epistemologia qualitativa, que a distingue das abordagens de cunho descritivo que categorizam comportamentos e não favorecem a compreensão dos elementos subjetivos que estão na base da expressão comportamental da pessoa. Os indicadores assumem o papel de dar sentido ao não-observável, dependem de elementos subjetivos que emergem a partir do contato do participante com os instrumentos ou da relação que estabelece com o pesquisador no curso da pesquisa, sendo sempre resultantes de informação implícita e indireta, efetivamente em razão de não ser estabelecido a partir de uma relação biunívoca com o “dado” em si (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Em síntese, o processo construtivo-interpretativo, a partir do qual o pesquisador vai no decorrer da pesquisa configurando o modelo teórico a ser proposto na forma de produção do conhecimento científico, implica no contínuo trabalho entre o momento empírico da pesquisa, parte orgânica da teoria, parcela da realidade que passa a ter corpo de modo indissociado do desenvolvimento teórico. Este processo se desenvolve em meio ao espaço social da pesquisa e se concretiza pelo acesso do pesquisador às informações vinculadas aos objetivos da investigação por meio do uso dos instrumentos e pelo seu esforço interpretativo na geração de indicadores que possibilitem a construção das hipóteses sustentáveis as quais respondam às questões propostas pela pesquisa. Concordamos com González Rey (2012a, p. 171) ao afirmar que “a teoria é uma produção viva que gera inteligibilidade sobre espaços inéditos de informação através das ideias de quem desenvolve o processo de construção”.





## **A construção das hipóteses: não *a priori***

Na forma tradicional de pesquisa, as hipóteses são definidas *a priori* como aspectos estáticos associados ao fenômeno em estudo, que no final da investigação, com finalidade de verificação, serão confirmadas ou, em poucos casos, refutadas. Diferentemente disso, na epistemologia qualitativa as hipóteses são compreendidas como processo que se desenvolve permanentemente no curso da pesquisa como ilustra o trecho a seguir:

Em este proceso de configuración se siguen de forma simultânea varias hipótesis abiertas ante el contenido expresado por el sujeto [...] y forman parte de los momentos de síntesis del referido proceso, mientras em otros casos son descartadas ante la imposibilidad de seguirlas a traves de la información producida. (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 157)

As hipóteses correspondem à produção do pensamento do pesquisador que estão em constante desenvolvimento no curso da pesquisa como partes constitutivas do processo de construção teórica. Dessa forma, diferentemente do modo usual de operacionalização das hipóteses em pesquisas tradicionais, seja de cunho quantitativo ou qualitativo, as quais são definidas *a priori* e buscam por meio delas realizar a verificação empírica com base em atributos “objetiváveis” e diretamente observáveis, a epistemologia qualitativa não simplifica ou reduz marcos teóricos complexos aos elementos observáveis (GONZÁLEZ REY, 2010).

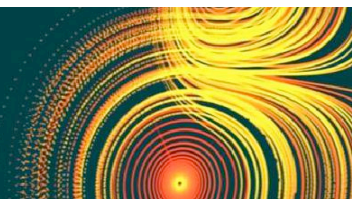
Enfim, a Epistemologia Qualitativa se caracteriza pela concepção da produção do conhecimento científico como processo que implica no desenvolvimento contínuo e permanente confronto com a realidade a qual transcende a teoria. Neste sentido, a força da produção teórica se afirma pela sua própria vulnerabilidade que a coloca em condição de gerar novas zonas de sentido sobre a realidade estudada (GONZÁLEZ REY, 2010).

Neste sentido, a epistemologia qualitativa representa uma ruptura em relação à usual forma de produção de conhecimentos científicos, sobretudo porque diverge da compreensão de que exista um caminho para investigação de fenômenos humanos complexos que conduza à “descoberta” de uma realidade já pronta e determinada por elementos externos/sociais ou internos/individuais. Isso decorre da compreensão clara de que “as teorias não são reflexos, são produções humanas que nos permitem representações possíveis do real” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 202), capazes de promover a inteligibilidade acerca do complexo mundo subjetivo em meio aos sistemas de práticas humanas que geram uma realidade, cuja forma se altera na medida em que atuamos sobre ela. Além disso, a epistemologia qualitativa apregoa





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



que “o sujeito em sua singularidade é uma fonte de estudo excepcional para entender a qualidade de qualquer processo ou atividade humana, que escapa a qualquer tipo de padronização” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 170).

## **Expressões Emocionais do Participante em Meio ao Processo construtivo das Informações**

O conjunto de expressões emocionais do participante que surge no seu contato com os diferentes instrumentos de pesquisa e relação com o pesquisador pode favorecer a análise de configurações subjetivas associadas aos objetivos propostos pelo estudo. Ainda que nenhuma dessas expressões, em separado, possa se constituir, por si só, como informações suficientes para elaboração dos indicadores que darão subsídios à construção das hipóteses da pesquisa, estas informações podem contribuir para a compreensão da tessitura da trama de sentidos subjetivos que, de alguma forma, se associem às expressões emocionais do participante. Isso porque as emoções se desdobram em processos simbólicos e significam uma espécie de registro da experiência da pessoa, que se definem como unidades simbólico-emocionais também denominadas sentidos subjetivos que se desenvolvem como um sistema de caráter processual e contínuo (GONZÁLEZ REY, 2009, 2012a)

Do ponto de vista teórico de base, as emoções são centrais para compreensão da subjetividade efetivamente porque os conceitos de sentidos subjetivos e configurações subjetivas representam uma unidade de processos simbólicos e emoções (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014).

## **A Explicitação do Processo Construtivo-Interpretativo**

Cabe ao pesquisador demonstrar a forma pela qual se desenvolveu o processo construtivo interpretativo e configuração do modelo teórico da pesquisa, expondo de forma clara as informações construídas com a finalidade de ilustrar seu percurso de elaboração interpretativa destacando trechos de informações advindos de instrumentos utilizados, material empírico, contudo, sem significar que este conjunto de informações explicitadas corresponda à totalidade do que foi produzido no curso da investigação.

Neste sentido, torna-se relevante enfatizar que nunca a expressão direta do participante será fonte suficiente de informação para se chegar à construção de um indicador ou resultar numa análise interpretativa do pesquisador. Há que se reunir e elaborar um conjunto de elementos que apontem para uma determinada interpretação, pois a configuração subjetiva não é estática e diretamente associada ao comportamento da pessoa, sendo os espaços

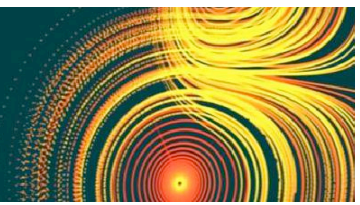
relacionais produtores de configurações de novos sentidos subjetivos configurados de diferentes maneiras podendo ser expressos nas diversas formas de comportamento de uma mesma pessoa (GONZÁLEZ REY, 2011).

A subjetividade somente se expressa a partir da ação concreta da pessoa em meio às suas experiências de vida. Considerando isso, é possível acessar a subjetividade de forma indireta, a partir de elementos relacionados às experiências de vida da pessoa que são fundamentais para a identificação e compreensão de suas configurações de sentidos subjetivos produzidos em seu dinâmico, processual e singular processo de desenvolvimento. Os sentidos subjetivos, pelo seu caráter fluido e processual, não são passíveis de serem diretamente identificados, porém por meio de análises interpretativas que envolve a pessoa em articulação com suas experiências concretas de vida, os sentidos subjetivos podem ser percebidos de forma indireta, mediante a interpretação do pesquisador frente os elementos relevantes do material empírico.

O que se busca a partir do processo construtivo-interpretativo de uma pesquisa fundamentada na epistemologia qualitativa é a condição de, com base nos elementos empíricos que aparecem no curso da investigação, o pesquisador gerar indicadores que lhes possibilite construir hipóteses associadas às questões de pesquisa, ou objetivos pretendidos, rumo à construção do modelo teórico que vai sendo tecido e consolidado no curso investigativo, o que configura a consistência interna entre elementos da informação e confere sustentação e solidez às hipóteses construídas.

Neste sentido, o conjunto de experiências de vida e forma pela qual foram subjetivadas pela pessoa em estudo passam a constituir elementos relevantes para a compreensão do processo de desenvolvimento subjetivo com impactos sobre as produções de sentidos subjetivos relacionados às diferentes dimensões de sua vida (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017)

Em síntese, o pesquisador precisa dar clareza do percurso construtivo-interpretativo ao qual seguiu explicitando diversas expressões emocionais do participante, que emergiram a partir da provocação da emergência de sentidos subjetivos as quais fundamentam uma determinada interpretação, sendo esse aspecto extremamente relevante para a “validação” científica da pesquisa em subjetividade conforme preconiza a epistemologia qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2010).



## **A Delimitação dos Eixos Norteadores do Processo Construtivo-Interpretativo das Informações**

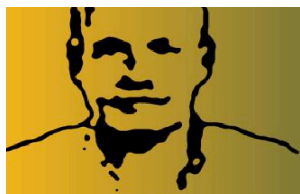
Ao analisar as informações advindas dos momentos de contato com o participante e dos instrumentos de pesquisa utilizados, o pesquisador coloca em prática sua condição ativa e reflexiva, definida pela epistemologia qualitativa, e elabora suas interpretações frente aos elementos reunidos nos diversos instrumentos e momentos de sua relação com o participante. Esta elaboração não ocorre de modo isolado do momento da utilização dos instrumentos, dado o caráter inseparável entre a produção empírica e de produção teórica (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016).

Com base na explicitação dos eixos norteadores do processo construtivo-interpretativo da pesquisa, o pesquisador não somente possibilita visibilidade do processo de construção interpretativa das informações como também se organiza no foco de análise sobre aspectos mais relevantes da informação que respondem aos objetivos delineados na pesquisa. O critério de legitimação da produção do conhecimento científico nos parâmetros da epistemologia qualitativa não se dá pela triangulação de informações/instrumentos, tampouco pela interlocução externa ao espaço da pesquisa e sim pela congruência e capacidade do modelo teórico produzir significados fundamentados na diversidade das informações empíricas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014; GONZÁLEZ REY, 2005a, 2010).

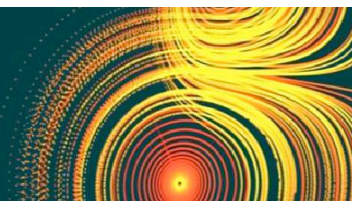
## **A Importância da Experiência de Cida para a Pesquisa em Subjetividade**

A dinâmica dos sentidos subjetivos e configurações subjetivas tomam forma em uma unidade subjetiva que se faz presente em cada diferente esfera da vida da pessoa (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017). Nesta perspectiva, a realidade vivida é produzida a partir de desdobramentos simbólico-emocionais, de acordo com sua singular produção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas, não havendo relação direta entre as experiências em si e o processo de desenvolvimento subjetivo, razão pela qual a Epistemologia Qualitativa se destaca como via metodológica adequada à produção de conhecimentos científicos focalizados na subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2011).

Para compreender a constituição subjetiva de uma pessoa é preciso conhecer suas configurações subjetivas associadas aos espaços sociais de suas experiências concretas de vida, envolvendo suas ações e relações nos diferentes e simultâneos contextos que participam do curso de seu desenvolvimento. González Rey (2012, p. 174) enfatiza a relevância das



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



experiências de vida para o estudo da subjetividade ao expressar que “a subjetividade é um tema ao qual só temos acesso através do sujeito em seus espaços de relação social”.

A Epistemologia Qualitativa por considerar o complexo processo de construção do conhecimento científico não se propõe a alcançar a verdade absoluta acerca da totalidade de processos de produção subjetiva associados aos objetivos da pesquisa, mas busca organizar metodologicamente a viabilidade para alcance da consistência interna do modelo teórico construído no curso da pesquisa.

## Considerações Finais

Compreendemos que o processo construtivo-interpretativo implica num percurso contínuo, permeado por momentos de reflexões, dúvidas, ensaios e elaborações do pesquisador com vistas à produção de conhecimentos que fazem jus à essa desafiante perspectiva metodológica de pesquisa. Por exigir rigor e ao mesmo tempo maleabilidade do investigador viabiliza o acompanhamento da complexidade que o percurso da pesquisa fundamentada na subjetividade requer. Neste sentido, Mitjans Martínez (2014) sintetiza que a epistemologia surge na Psicologia como uma concepção criativa de produção de conhecimento sobre um objeto específico: a subjetividade humana.

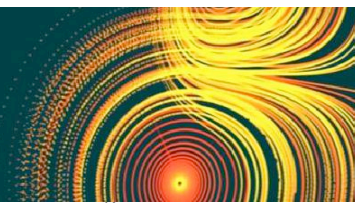
O percurso metodológico de pesquisa em subjetividade pressupõe um estudo que se desenvolve sem a presunção da construção de hipóteses *a priori*, considerando possível o acesso à elementos da subjetividade somente a partir de indicadores que vão sendo gerados ao longo da tessitura interpretativa fundamentada por elementos do material empírico produzido no curso vivo e dinâmico da investigação. Dessa forma, compreendemos que a Epistemologia Qualitativa valida a “originalidade da expressão do sujeito, pois, do ponto de vista da subjetividade não há um dado a ser coletado, mas um sujeito gerador que se expressa frente às experiências” (MUNIZ, 2015, p. 110).

Considerando o caráter dialógico-relacional entre pesquisador e pesquisado e a inter-relação entre as diferentes informações que se desdobram no curso da investigação, somados ao processo interpretativo do pesquisador que avança numa rota reflexiva acerca do conhecimento produzido, não há a constatação direta da informação a partir da expressão direta do participante. Logo, nesta perspectiva metodológica, não estamos a depender de vias de expressão do participante, o que permite o pesquisador chegar a interpretações importantes mesmo diante de eventuais esquivas do participante no curso da investigação.

Uma vez que os sentidos subjetivos produzidos no tempo e na ação presente estão sempre associados a experiências subjetivadas pela pessoa em outros diferentes momentos e



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



contextos, todo esse processo de subjetivação que é contínuo e se desdobra nos diversos momentos da pesquisa pressupõe uma rota não previsível e não controlável no desenvolvimento da pesquisa. É efetivamente a partir desta constatação que na Epistemologia Qualitativa o pesquisador vai dando forma ao modelo teórico, validando o caráter subjetivo que se faz presente em toda produção humana subjetivamente configurada. O processo de construção do conhecimento científico é, portanto, de acordo com os parâmetros da epistemologia qualitativa, uma produção humana compreensiva e criativa que requer a contínua capacidade ativa de decisão do pesquisador que não se restringe à dimensão cognitiva, nem tampouco admite fragmentação entre elementos simbólicos e emocionais que emergem no curso da pesquisa em subjetividade que como toda atividade humana complexa é uma produção subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2014; MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017).

## Referências

GONZÁLEZ REY, F. L. Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: Educ., 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.) Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thomson Learning, 2005b. p. 27-51.

GONZÁLEZ REY, F. L. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A, TACCA, M. C. V. R. (Org.). A complexidade da aprendizagem. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 119-147.

GONZÁLEZ REY, F. L. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. O social na psicologia e a psicologia social: A emergência do sujeito. 3ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012a.

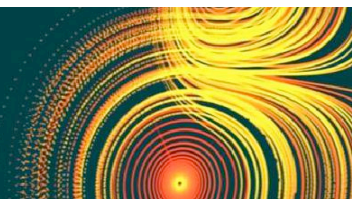
GONZÁLEZ REY, F. L. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade. Vol. 2,n. 2, 2012b.

GONZÁLEZ REY, F. L. O que oculta o silêncio epistemológico da psicologia. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 8, n. 1, p. 20-35, 2013a.





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



GONZÁLEZ REY, F. L. Subjetividad, cultura e investigación cualitativa em psicologia: la ciencias como producción culturalmente situada. *Liminales: Escritos sobre psicología y sociedade*. Vol. 1, n. 04, p. 13-36, 2013b.

GONZÁLEZ REY, F. L. Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V.D. *Subjetividade*

Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas-SP: Alínea, 2014. p. 13-34.

GONZÁLEZ REY, F. L. Comunicação Oral – Palestra Inauguração site Subjetividade – UnB/FE: Brasília. 21/10/2015.

GONZÁLEZ REY, F. L., MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A. Una epistemologia para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas – individuo y sociedad*. vol. 15, N° 1, 2016.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Um dos desafios da epistemologia qualitativa: a criatividade do pesquisador.. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V.D. *Subjetividade* Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas-SP: Alínea, 2014. p. 61-86.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Comunicação escrita com finalidade orientadora para desenvolvimento do específico projeto de pesquisa – O desenvolvimento da criatividade no campo profissional à luz da subjetividade. Brasília: UnB-FE, janeiro, 2016.

MITJÁNS MARTÍNEZ A., GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicologia, Educação e Aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

MUNIZ, L. S. *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.





Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## ASPECTOS DA SUBJETIVIDADE SOCIAL PRESENTES NA ESCOLA QUE SE INTEMPÕEM COMO BARREIRAS À INCLUSÃO ESCOLAR

Francileide Batista de Almeida Vieira – UFRN  
leidaalmeid@hotmail.com

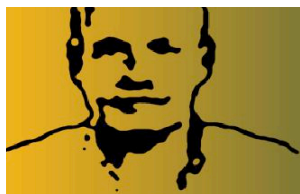
### Resumo

O presente texto apresenta informações construídas por meio de uma pesquisa-ação, realizada numa escola, localizada no Estado do Rio Grande do Norte, que teve como opção metodológica a Epistemologia Qualitativa. Foram realizadas nove sessões de estudo, envolvendo cinco participantes. Um dos objetivos específicos da referida pesquisa consistiu em identificar elementos da subjetividade social que interferem na efetivação de práticas educacionais inclusivas. Para a construção da informação foram utilizados como instrumentos de pesquisa: a realização de entrevistas, anotações em diário de campo, técnica de complemento de frases e redação. A partir dos indicadores decorrentes desses instrumentos identificamos alguns elementos da subjetividade social que interferem negativamente no processo educacional inclusivo, que foram assim categorizados: concepção de que a escola é inclusiva pelo fato de garantir a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais; compreensão sobre a existência de um perfil ideal de aluno passível à escolarização; sentimento de despreparo profissional como barreira à efetivação da educação inclusiva; percepção da avaliação como elemento preponderante do processo educativo escolarizado; Emocionalidade negativa decorrente de conflitos, que marcam as relações entre os educadores da escola; atribuição da responsabilidade pela educação dos alunos com necessidades educacionais especiais aos profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais. Assim, analisamos que a atuação dos educadores, exercendo a sua condição de sujeitos, é um aspecto primordial para as mudanças na subjetividade social da escola e para isso se torna fundamental um permanente processo de formação.

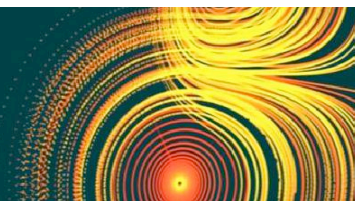
**Palavras-chave:** Subjetividade Social; Inclusão Escolar; Barreiras.

### Introdução

Um dos maiores desafios que se apresenta aos sistemas educativos, na atualidade, consiste na construção de uma educação inclusiva, que receba e atenda a todos os educandos, com condições de proporcionar-lhes aprendizagem e desenvolvimento, independentemente das condições pessoais ou características que os identifiquem. Esse desafio se acentua não apenas em virtude dos baixos percentuais de investimento ou pela falta de condições objetivas, mas também, por um conjunto de crenças, valores e representações, que podem ser



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



denominados de aspectos subjetivos, que se apresentam em maior ou menor medida nos indivíduos e nos espaços sociais.

Para que a educação inclusiva se concretize é necessário que seja, de fato, uma prática a favor dos interesses de todos os educandos, independentemente de sua condição social, física, étnica ou opções pessoais, e caminhe na direção da superação das barreiras que se colocam nas escolas e em todos os demais espaços sociais a ela relacionados. Sem dúvida, nesse processo, muitas são as barreiras de ordem estrutural, contudo, no presente texto, faremos uma discussão sobre elementos da subjetividade social que se constituem como desafios à efetivação da educação inclusiva.

A subjetividade social é uma categoria elaborada por González Rey (2003). Nessa perspectiva, ele define a subjetividade como “[...] a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 108).

Tal categoria é entendida como “[...] um sistema integrado de configurações subjetivas (grupais ou individuais) que se articulam nos diferentes níveis da vida social” (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 133) e está constituída pelos “[...] processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205). A subjetividade social se constitui mediante a atuação do sujeito em um determinado contexto social, que estabelece reações e relações diversificadas com os outros sujeitos e elementos de sentidos recebidos de outros âmbitos sociais.

Com base nessa perspectiva teórica pressupõe-se que alguns elementos subjetivos, tais como as crenças, as representações, os valores e as concepções implicam significativamente nas práticas humanas e, no caso da efetivação das políticas educacionais inclusivas, tais elementos perpassam as ações desenvolvidas nos contextos escolares, algumas vezes de modo bastante sutil.

Ancoradas nessa compreensão, as informações apresentadas neste artigo são decorrentes de uma pesquisa-ação, realizada numa escola pública do estado do Rio Grande do Norte, que teve como opção metodológica a Epistemologia Qualitativa, envolvendo cinco participantes. Foram realizadas nove sessões de estudo com o objetivo de analisar de que modo a participação em um processo de formação contribui para que os professores desenvolvam estratégias favorecedoras da educação inclusiva. Um dos objetivos específicos

da referida pesquisa consistiu em identificar elementos da subjetividade social que interferem na efetivação de práticas educacionais inclusivas. No presente texto, apresentaremos os resultados decorrentes deste objetivo. Informamos que os nomes utilizados são fictícios.

## **Resultados e Discussão**

Durante a pesquisa, o processo de construção da informação foi realizado com base nos seguintes elementos: os registros por nós efetuados em um diário de campo, contendo dados referentes às observações e às impressões pessoais - que tomaram por base a trama das relações, falas, expressões e posturas das participantes e de outras pessoas que integram a escola investigada; a transcrição das falas registradas durante as sessões de estudo e as entrevistas; as conversações informais realizadas durante todo o processo de investigação; o instrumento de complemento de frases e as redações feitas pelas participantes.

Dessa forma, a Epistemologia Qualitativa, como opção epistemológica, representou uma abordagem privilegiada para tal construção, especialmente pelo caráter construtivo-interpretativo que propõe e pelo papel ativo que requer por parte do pesquisador nesse processo, o que exigiu de nós uma postura dinâmica, atenta e profundamente comprometida em todo o curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005).

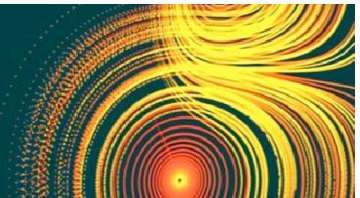
A partir dos indicadores construídos, apresentaremos, a seguir, uma construção baseada na identificação de alguns elementos subjetivos que integram a configuração da subjetividade social da escola investigada, considerando a sua relação com o processo de educação inclusiva.

### **a) Concepção de que a escola é inclusiva pelo fato de garantir a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais**

O movimento realizado pela instituição para garantir a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, de modo particular, daqueles que têm algum tipo de deficiência concorreu para que fossem gerados alguns elementos de sentido que passaram a integrar a configuração da subjetividade social da escola, partilhados, inclusive, por outras escolas da comunidade. Embora, de alguma forma, esse aspecto seja importante para despertar os educadores que atuam na instituição para a necessidade de acolher todos os alunos, independentemente das suas características e de suas necessidades, percebe-se, por outro lado, um conceito inadequado de inclusão escolar. Tal conceito é focado,



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



preponderantemente, na garantia de matrícula, seguida de aceitação, como dever social e como um gesto de fraternidade para com as pessoas que enfrentam preconceitos e discriminação, como é o caso das que têm deficiências.

Além disso, gerou-se, na comunidade, um sentimento de desresponsabilização para com a educação desses alunos, por compreenderem que já existia, naquela localidade, uma escola preparada para empreender essa tarefa. Tal ideia ganhou força quando a instituição foi contemplada com a implantação de uma sala específica para o atendimento educacional especializado, o que não ocorreu em nenhuma outra escola localizada no município. Na verdade, o que podemos inferir é que a escola é vista como sendo uma instituição que oferece educação especial, o que confunde o verdadeiro conceito de inclusão, conforme a fala abaixo, que constitui um forte indicador, nesse sentido:

As pessoas quando souberam que tinha essa sala aqui, todos os alunos que iam para a rede estadual, diziam muito: - Vá para a Escola Planeta Azul porque lá é que é a escola que atende a pessoas com necessidade especial (Maria, S8M ).

No curso da pesquisa, identificamos que as discussões realizadas durante as sessões de estudo foram importantes no sentido de proporcionar reflexões que levaram as participantes a redimensionarem seus conceitos relativos à inclusão escolar. Contudo, embora essas mudanças conceituais sejam expressas nas falas das professoras que participavam do processo de formação, os trechos apresentados indicam a predominância do conceito relativo a essa construção, naquele contexto escolar.

## **b) Compreensão sobre a existência de um perfil ideal de aluno passível à escolarização**

A concepção do aluno padrão, com características ideais para a escolarização predomina nos sentidos subjetivos dos integrantes da escola, marcando fortemente a subjetividade social daquela instituição. Tais concepções são incongruentes com os princípios filosóficos que marcam as políticas educacionais relativas à educação inclusiva. As justificativas para o percurso escolar, bem ou mal sucedido por parte dos alunos, bem como as alternativas pedagógicas planejadas para atender às exigências curriculares, são influenciadas



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



pelo modo como esses alunos são categorizados, tendo, geralmente, como parâmetro, as características cognitivas, socioeconômicas e comportamentais.

Para exemplificar nossa construção, utilizamos um fragmento de fala expresso durante as discussões, decorrente de uma das sessões de estudo e outro oriundo da entrevista realizada com Dodô:

A gente estava comentando isso essa semana, não foi Borboleta Lilás? Como a nossa escola... Eu sei que todas têm. Não é só a nossa, não. Todas têm, mas a nossa tem muitas crianças desajustadas. Crianças não, adolescentes (Dodô, S3V).

Imagine nós numa escola dessa. Porque se fizer um levantamento aqui, sessenta por cento é criado pelas avós de setenta, oitenta anos, que não dominam mais ninguém. Que vive solto, que sai. A mãe foi embora, o pai foi embora, o tio não quer, um dá um bofete. Quem foi criado solto na rua, levando um coque de um, um coque de outro, me diga, pelo amor de Deus. A gente vai exigir que uma criança dessa seja educada ou um adolescente desse? Não pode ser (Dodô, Entrevista).

A compreensão da existência de um perfil de aluno ideal é marcada pela crença de que esse tipo de aluno precisa ter a capacidade de adequação ao modelo escolar vigente, um comportamento compatível com o padrão desejado, um desempenho cognitivo destacado e pertencer a uma família com certo nível de estruturação.

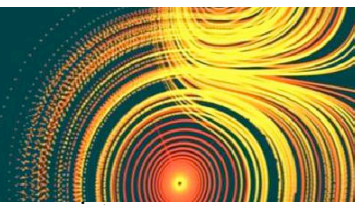
Outros indicadores importantes para exemplificar essa compreensão, presentes na subjetividade social da instituição, são a tentativa de criação de normas para impedir a permanência de alunos com história de reprovação na escola, bem como os critérios que costumam ser adotados para a definição dos alunos selecionados para as aulas-passeio realizadas, que consistiam na obtenção de boas notas e no comportamento satisfatório. Vejamos outro exemplo decorrente da fala da professora Sol, expressa durante uma sessão de estudo:

Na escola, a gente peca muito em fazer isso com um determinado aluno. Eu acho, assim, uma coisa muito ferrenha em cima da criatura que, enquanto não se coloca ela pra fora da escola, não se sossega. Eu digo: - Minha gente, eu acho que devemos ir embora porque nós não estamos conseguindo fazer





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



nada. Não sabemos o que fazer, diante da situação. Não é essa criatura que tem que sair da escola, não. [...] Teve uma época em que nessa escola aqui, se botava esses adolescentes para fora todos os dias (Sol, S4V).

A prática de expulsão de alunos da sala de aula, como forma de punição ou como mecanismo de desresponsabilização pelo problema, é uma estratégia de disciplina indicativa de que a escola desenvolve o seu trabalho tendo por base um aluno ideal. Aqueles que não se adequam ao modelo estabelecido são excluídos, gradativamente, da sala de aula e, conseqüentemente, da escola. Do nosso ponto de vista, tal expulsão também se dá em decorrência do modelo hegemônico das atividades, das metodologias e das formas de avaliação adotadas, bem como pelo tipo de relações estabelecidas.

## **c) Sentimento de despreparo profissional como barreira à efetivação da educação inclusiva**

Um aspecto que se sobressai, em muitos contextos escolares, é a representação de que o despreparo profissional impede a realização de ações pedagógicas de caráter inclusivo. Esse aspecto tem sido apontado por pesquisas de autores interessados nesse campo, dentre os quais Camelo (1999); Chaves (2002); Vieira (2008).

Tal compreensão se faz presente nos professores e, também, em outros profissionais que atuam na escola, com raras exceções, funcionando como barreira subjetiva, interferindo, negativamente, na criação de alternativas que possibilitem o desenvolvimento de um bom trabalho educativo com os alunos que têm necessidades educacionais especiais.

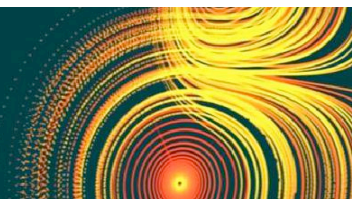
Um indicador, que pode ilustrar essa representação, é o comodismo por parte da liderança e dos próprios educadores que fazem a escola, em relação à busca ou a uma cobrança mais sistemática por cursos de formação, junto ao sistema oficial de ensino, relacionados à temática da educação inclusiva. Considerando a realidade vivenciada a mais de uma década, em que a escola tem buscado trabalhar numa perspectiva inclusiva, um dos elementos que deveria ser cuidadosamente buscado, na nossa compreensão, seria a criação de espaços de formação para que as dúvidas e as necessidades específicas pudessem ser sanadas. Outro indicador é decorrente da fala abaixo:

O que dizem é: - Eu não fui preparada para trabalhar com doido, eu não sei trabalhar com doido, eu não nasci para ser Cristo, é essa a visão maior. [...] E a sociedade não é preparada e a escola também não tem esse conhecimento,





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



porque eu acho, a gente escuta muito assim: - Nós somos poucos pra muitos, pra muitos alunos (Borboleta Lilás, S7V).

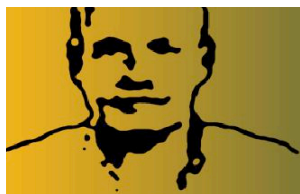
Ressaltamos que, embora as professora Maria e Dodô –, durante uma pesquisa realizada anteriormente –, tenham manifestado para nós a necessidade e o desejo de participarem de um processo de formação na escola para uma melhor atuação educacional em uma perspectiva inclusiva, essa expressão não se materializava, visto que não há mobilização para que a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC ofereça cursos nessa área. Além disso, a própria equipe escolar também não cria espaço para o desenvolvimento de estudos sobre essa temática, no contexto da instituição escolar.

## **d) Percepção da avaliação como elemento preponderante do processo educativo escolarizado**

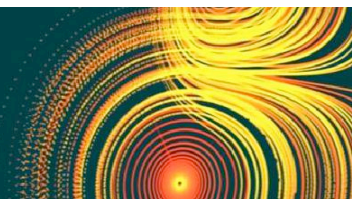
A avaliação é parte fundamental do ato educativo (ZABALA, 1998), devendo permeá-lo permanentemente, pois pode e deve oferecer os indicadores de conquistas e de lacunas em termos de aprendizagem e de desenvolvimento, além de nortear a prática dos educadores num interminável processo de retroalimentação.

Contudo, durante os nossos contatos com as participantes da pesquisa, um aspecto que se evidenciou, como parte da subjetividade social, foi a centralidade atribuída à avaliação como elemento preponderante dentro do processo educativo, causando, por vezes, a impressão de que havia maior preocupação com esse elemento do que com o desenvolvimento de atividades e as formas de relação que tornassem possível alcançar níveis satisfatórios de aprendizagem e de desenvolvimento por parte dos alunos matriculados na escola. Considerando o nosso objeto de estudo, focado nas estratégias elaboradas para a efetivação da educação inclusiva, identificamos esse aspecto, de uma forma mais acentuada, em relação à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

O processo de escolarização, naquela instituição, de Juliana – aluna surda matriculada no 7º ano, durante a realização da pesquisa – é um exemplo emblemático dessa construção. Juliana é uma adolescente surda, que estuda na escola desde o 1º ano de escolarização e, embora estude na instituição há tanto tempo, com histórico de aprovação ininterrupta, ainda não está alfabetizada nem há profissionais habilitados para lhe oferecer uma proposta educacional desenvolvida numa perspectiva bilíngue, conforme orientam as políticas educacionais para surdos no nosso país (BRASIL, 2008), bem como preceitua o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



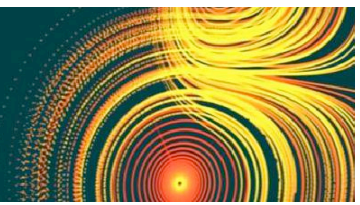
Embora reconheçamos que, de fato, a avaliação constitui um elemento preponderante do processo educacional escolarizado, ela não deve ser tomada como finalidade última desse processo. Indicadores variados concorreram para organizarmos essa construção, sendo um deles a preocupação dos professores que trabalham com Juliana, em relação ao modo como avaliarão a aluna. Em decorrência disso, procuram a professora Ester, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, indagando-lhe como farão a sua avaliação, sendo que alguns dizem que não terão condições de fazê-lo e, por isso, muitas vezes, entregam a prova para Ester que, em muitos casos, realiza essa tarefa junto à aluna.

O que mais nos chamou a atenção foi que a maioria dos professores não se preocupava – pelo menos não manifestava preocupação ou inquietação –, em relação ao modo como proceder para incluir Juliana na dinâmica da sala de aula, de modo a lhe proporcionar reais condições de aprendizagem e de desenvolvimento. Tais indicadores foram recorrentes nas falas das participantes e lhes atribuímos particular significação pelo fato de terem sido expressos sem que utilizássemos nenhum indutor direto, expressos, portanto, de forma espontânea, decorrentes de indutores indiretos surgidos em meio a outros temas de discussão (GONZÁLEZ REY, 2005). A seguir, pontuamos alguns trechos que corroboram ao que acabamos de mencionar:

Quer dizer, é um problema sério. E Juliana, então? Porque os professores querem que eu faça a prova dela (Ester, S3M).

Sinceramente, eu acredito que ela aprende melhor com Ester ali do que no dia-a-dia na sala de aula dela. [...] Isso é o meu ponto de vista, eu posso estar errada, que eu não sei como é que estão as notas dela não (Maria, Entrevista).

Nos trechos citados, podemos notar que a maior preocupação em relação à escolarização de Juliana refere-se ao modo como avaliá-la. Conforme mencionamos, isso não foi indagado por nós, mas surgia nos debates relacionados às temáticas diversas sobre a inclusão. Diante dessas expressões, questionávamos, então, a respeito dos demais elementos que compõem o processo pedagógico, tais como planejamento, atividades, recursos didáticos, agrupamentos, uso de linguagem específica, dentre outros. Assim, foi possível identificar que esses elementos não eram alterados no cotidiano das salas de aula em que estavam presentes os alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive no caso de Juliana, que tanto precisava dessas adequações para aprender.



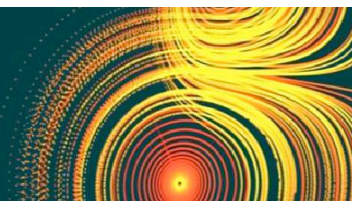
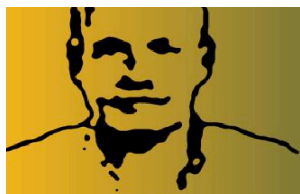
## e) **Emocionalidade negativa decorrente de conflitos, que marcam as relações entre os educadores da escola**

Os conflitos entre alguns educadores na escola são frequentes e interferem, negativamente, no trabalho pedagógico desenvolvido. Alguns deles são gerados, por exemplo, quando determinado educador assume uma função na escola e, posteriormente, é remanejado por orientação de um novo gestor. Em tais situações, identificamos a insatisfação por parte daquele que perdeu a função e, também, certa revolta por parte de muitos colegas que, geralmente, passam a boicotar o trabalho do educador que assume a referida função. Isso gera um clima emocional desfavorável, ou seja, dificulta os processos de comunicação na escola, afetando suas inter-relações e, conseqüentemente, interferindo na efetivação do processo educacional inclusivo.

Um fato que exemplifica essa construção é a recusa de alguns educadores em desenvolver ou em participar de determinadas atividades por terem sido idealizadas ou lideradas por um colega que não têm uma boa aceitação. Outros indicadores foram construídos a partir de falas de participantes, principalmente quando tínhamos a oportunidade de estabelecer uma conversa com elas, individualmente. Nos diálogos estabelecidos de forma coletiva, esses conflitos ficavam silenciados, evidenciando-se, mais nitidamente, em conversas particulares, até mesmo de modo confidencial, embora nas sessões de estudos, sutilmente, esses indicadores também tenham surgido, conforme exemplificaremos na sequência:

Eu sonho muito com essa escola em que a gente vai poder discutir, não é? Os conflitos. Agora a gente tem... a mania de... de não saber discutir os problemas, não é? Que você tem no seu trabalho, sem levar essas... esses conflitos, essas discussões para o lado bom da coisa. Sempre leva para o lado pessoal. Às vezes, você nem conhece, nem conhece e simplesmente pela chegada você já... já antipatiza e já... Os conflitos que existem, não sabem levar isso para uma discussão para que possa melhorar o trabalho (Sol, S7V, 2010).

Certamente, a manutenção desses conflitos e a indisposição ou a acomodação que impossibilitam a sua resolução, acentuada pela falta de diálogo, constitui um obstáculo às práticas dos educadores que integram a instituição e dificultam a construção de alternativas que conduzam a uma solução. Segundo o nosso entendimento, as relações conflituosas entre



os educadores da escola geram, inevitavelmente, uma desarticulação na elaboração e na execução de alternativas a serem desenvolvidas para o alcance de um trabalho educativo satisfatório e para a concretização da educação inclusiva.

## **f) Atribuição da responsabilidade pela educação dos alunos com necessidades educacionais especiais aos profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais**

A condição de sujeito, possível de ser assumida pelas pessoas, pode ser negada quando esta é substituída por uma postura de passividade, de acomodação e de reprodução, diante dos fatos vivenciados na realidade, podendo, também, caracterizar-se pela transferência de responsabilidades. Posturas desse tipo constituem obstáculo para a organização de contextos educacionais inclusivos, visto que a educação inclusiva consiste em uma perspectiva educacional que requer o envolvimento de todas as pessoas que compõem cada escola, bem como daquelas que assumem cargos em instâncias administrativas, às quais as escolas encontram-se vinculadas (MARTINS, 2006).

Na subjetividade social da escola investigada, identificamos a presença de indicadores que marcam uma predominância de sentidos subjetivos relacionados à transferência de responsabilidades, no que se refere à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais para o serviço especializado da própria instituição e de outros espaços. Embora esses educandos sejam, efetivamente, matriculados nas classes regulares, os profissionais que nelas atuam não criam alternativas pedagógicas que lhes possibilitem uma efetiva inclusão. A existência do AEE, proposto para ser desenvolvido de modo suplementar, tem sido, na prática, concebido como sendo substitutivo à educação regular.

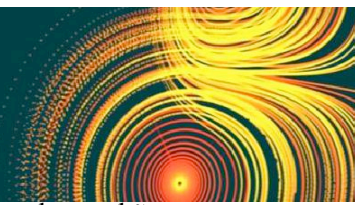
As falas de Ester – uma das professoras que atua no AEE – são exemplos que consideramos como importantes indicadores dessa construção:

Todo mundo diz assim, qualquer coisa diz: não, manda para de manhã, que Ester resolve. Mas, não é assim, porque todo mundo tem que ter responsabilidade. É uma aluna? É uma aluna. [...] O Estado coloca cursos e mais cursos para a gente, para um professor da sala multifuncional resolver todos os problemas da escola (Ester, S5M).

E a mãe dela se preocupa com essa situação. A mãe dela se preocupa porque ela faz as provas e deixa tudo em branco. Ela já veio aqui falar comigo. Aí



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



todo mundo diz assim, qualquer coisa diz: - não, manda para de manhã que Ester resolve (Ester, S5M).

O fato de a escola ter sido contemplada, pelo Ministério da Educação, com a implantação de uma sala específica para a oferta do AEE tem sido subjetivado, pela maioria dos professores, como um sentido subjetivo produtor da postura de acomodação, que passam a delegar às professoras, que atuam na referida sala, a responsabilidade pela tarefa de educar os alunos com necessidades educacionais especiais. Tais indicadores também foram por nós observados desde uma pesquisa anterior realizada na instituição – conforme já mencionamos –, quando presenciamos, por diversas vezes, essa compreensão por parte dos professores em conversas informais e mesmo nas entrevistas que nos foram concedidas.

Porque só somos nós, pobres professores O Estado não bota, não dá um psicólogo, não dá um assistente social, não tem um acompanhamento, essas crianças vêm pra escola, aí só tem a gente que fez essa faculdadezinha, só pra ensinar a ler e escrever (Dodô, S8V).

Além desse trecho, outros indicadores para essa construção surgiram durante as sessões de formação e em conversas informais com os participantes e/ou outros funcionários da escola, momentos em que eles expressaram a necessidade da presença de diferentes profissionais da saúde e de outras áreas, tais como psicólogos, fonoaudiólogos, assistente social, trabalhando diretamente na escola, para prestar assistência aos alunos especiais e, também, para orientar aos professores.

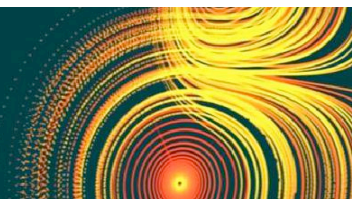
## **Algumas Considerações**

Conforme pudemos analisar, os elementos da subjetividade social da escola investigada são incongruentes com a perspectiva educacional inclusiva, o que implica na necessidade de ações sistemáticas por parte das escolas e dos sistemas educacionais que considerem essa dimensão. Percebemos, também, que diante dos desafios postos, muitos professores e outros profissionais da educação parecem colocar-se à espera de respostas externas, eximindo-se, muitas vezes, de suas responsabilidades e da construção de estratégias próprias que tornem possível a efetivação das políticas educacionais inclusivas. Isso pode se explicar pela cultura pedagógica que aponta a necessidade de orientadores, fazendo com que permaneçam à espera de encaminhamentos advindos de outras pessoas.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Contudo, ressaltamos a importância particular de cada pessoa no desafio decorrente da necessidade de efetivação da educação inclusiva e acreditamos na possibilidade da atuação singular e criativa dos educadores, para a concretização de ações que transformem as escolas, visto que a educação foi e continua sendo calcada sob princípios que a contrariam. Assim, reconhecemos a necessidade de muitas e significativas mudanças nas escolas.

Dentre as mudanças referidas, estão as de caráter estrutural, tais como o aumento do percentual de investimento financeiro na educação, a realização de adequações arquitetônicas, condições de transporte e alimentação para que as famílias possam enviar seus filhos para a escola, o cumprimento da legislação, as alterações no projeto pedagógico da escola, a fim de que seus pressupostos possam nortear uma efetiva proposta educacional inclusiva, dentre outras. Entretanto, não se pode desconsiderar o importante papel que os educadores desempenham nesse processo, pois, em seu caráter ativo e criativo, constituem elementos primordiais para as mudanças necessárias.

A atuação dos educadores, exercendo a sua condição de sujeitos, é um aspecto primordial para as mudanças na subjetividade social da escola, cuja configuração, na maioria dos casos, é permeada de elementos que dificultam a efetivação da educação inclusiva. Além disso, entendemos que os professores precisam ser tensionados a refletir e a discutir questões referentes ao seu fazer pedagógico, por meio dos quais possam ter mais clareza dos pressupostos que norteiam as propostas educacionais, as formas de relação e a comunicação desenvolvidas no contexto escolar, e as suas implicações para o processo de escolarização dos alunos, dentre outros. Revelou-se, por meio do nosso estudo, a necessidade de criação de espaços para que as pessoas que integram as escolas, coletivamente, possam refletir sobre as suas ações e gerar sentidos subjetivos favorecedores de práticas educacionais inclusivas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.gov.br>. Acesso em: 08 out. 2010.

CAMELO, A. I. F. Educação inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 1999.

CHAVES, H. Inclusão: qual a situação do professor? 2002. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul, 2002.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



GONZÁLEZ REY, Fernando L. Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Psicologia e Educação. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Sujeito e subjetividade. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas-SP: Alínea, 2011. p. 47-70.

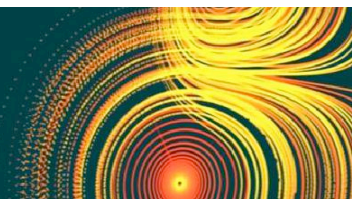
MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.). Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006. p. 17-26.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas de professores. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2008.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## OS ASPECTOS SUBJETIVOS E A AÇÃO CRIATIVA DO PROFESSOR DE LIBRAS NO AEE

Aldeci Fernandes da Cunha – UERN  
aldecyfernandes@hotmail.com

### Resumo

O presente trabalho aborda a questão dos aspectos subjetivos relacionados com as estratégias criativas desenvolvidas pelo professor de Libras na sala de recursos multifuncionais. Parte de uma pesquisa realizada pelo autor, em uma escola da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte, como o objetivo de investigar os aspectos criativos na prática pedagógica dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado (AEE). Propõe uma reflexão de que as estratégias criativas desenvolvidas pelos profissionais do AEE em Libras estão relacionadas com as questões subjetivas dos sujeitos envolvidos, sejam elas na sua dimensão social e individual. Para a realização do estudo, fizemos uso dos princípios metodológicos da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (1997), e do conceito de criatividade criado por Mitjás Martínez (1997). Conclui-se que, a ação pedagógica realizada pelos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado, está intrinsecamente relacionada com as subjetividades dos participantes.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Criatividade; Atendimento Educacional Especializado.

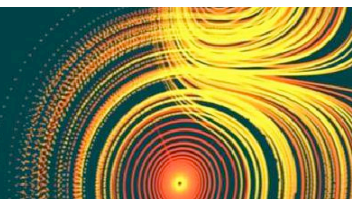
### Tessituras Iniciais...

Ensinar em uma perspectiva educacional inclusiva é um desafio que exige criatividade na elaboração e no desenvolvimento de estratégias de ação e, por isso, consideramos pertinente estudar a ação docente com base em uma teoria que explique a existência de elementos individuais e sociais presentes nesse processo. A Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey, segundo Amaral (2006, p. 29),

[...] atende a esse princípio, pois está baseada numa compreensão dialética da relação entre o social e o individual com a qual ele rompe simultaneamente com a noção clássica da subjetividade como fenômeno unicamente intrapsíquico e com a noção dos processos sociais como algo externo ao indivíduo como se eles não fizessem parte da sua constituição [...].



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Segundo Amaral, a concepção teórica de subjetividade desenvolvida por González Rey possibilita uma relação dialógica, dando lugares de pertencimento aos envolvidos nos diversos contextos sociais, pois permite a relação entre os sujeitos por meio de sua constituição subjetiva, seja ele individual ou social.

Com base na Teoria da Subjetividade, entendemos que o indivíduo é constituído de elementos externos e internos, ou seja, ele é simultaneamente constituído e constitutivo do espaço social. González Rey (1998) mostra que a subjetividade humana possui algumas características que a definem numa dimensão histórico-cultural, já que ela se constitui por todos os momentos de sua ação enquanto sujeito. A subjetividade é desse modo, um sistema em constante desenvolvimento que ocorre por meio da ação do sujeito psicológico, que constantemente realiza ações, as quais permitem mudanças em sua organização subjetiva. Logo, a compreensão de subjetividade ora abordada explica as ações humanas como atividade de um sujeito histórico-cultural.

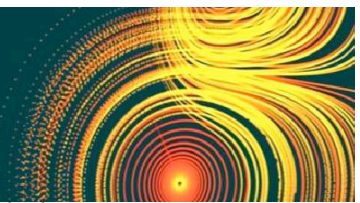
Sendo assim, ensinar numa perspectiva inclusiva é uma ação que precisa do envolvimento entre o educador e o educando, que requer a compreensão da importância desse outro dentro do processo de formação humana. E, para que seja, de fato, o ensino inclusivo, os sujeitos envolvidos precisam construir novos sentidos subjetivos de modo a possibilitar outros olhares sobre a prática educacional inclusiva. De acordo com González Rey (1998, p. 96):

O sujeito ao entrar em qualquer novo espaço de expressão social, é portador de uma condição subjetiva que se define pelo desenvolvimento de sua personalidade, portanto sua ação dentro deste novo espaço não está constituída só pelos sentidos dos eventos sociais em que eles aparecem, pois estes são inseparáveis das estruturas de sentidos da personalidade.

Concebemos que os sujeitos não agem apenas pelos sentidos contidos nos espaços sociais, mas por elementos de sentido e da configuração de sua subjetividade individual, uma vez que são elementos inseparáveis. Pensar um ensino inclusivo remete-nos a compreender que o estabelecimento de estratégias que facilitem a inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar e social, está relacionado, não somente com a formação profissional dos professores, mais acima de tudo, com a relação e o envolvimento social e individual do



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



sujeito com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Contribuindo com essa discussão, Amaral (2006, p. 29) afirma que:

A compreensão da subjetividade fundada no enfoque histórico-cultural pressupõe a superação das dicotomias tradicionais sobre as quais se apoiou durante muito tempo a psicologia: indivíduo-sociedade, cognitivo-afetivo, consciente-inconsciente, interativo-intrapsíquico [...].

Amaral nos mostra que a teoria da subjetividade desenvolvida por González Rey supera a concepção positivista sobre subjetividade, que remete a ideia de uma condição subjetiva ligada ao íntimo do indivíduo, pois é compreendida como uma relação organizacional de sentidos e significados em seus diversos contextos, no qual atua o sujeito, daí estar articulada ou fundada num olhar histórico-cultural. Com base nas ideias de González Rey, Vieira (2012, p. 84) afirma que:

[...] a subjetividade não é uma essência inata, imutável e universal da psique humana, como também não consiste na transferência entre os planos externos e internos, por isso levaria a entender que o contexto e o indivíduo seriam unidades dicotômicas, de formações desconexas e diferenciadas. Por outro lado, a subjetividade não é o resultado de um processo de interiorização do mundo externo, mas uma produção humana.

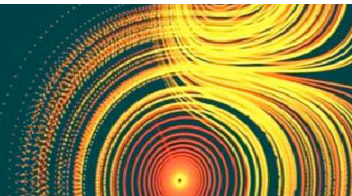
Com base nas considerações da autora, analisamos uma dimensão de grande significado no que se refere à análise da constituição e atuação humana, que diz respeito ao não determinismo dos eventos sociais em relação aos indivíduos, pois as pessoas não interiorizam, de modo objetivo, as experiências de vida que vivenciam ao longo da vida, porque a subjetividade é decorrente da produção humana, que é singular.

Assim, a nossa discussão epistemológica sobre criatividade se desenvolve a partir da concepção teórica da subjetividade desenvolvida por González Rey (2010), que a define como um sistema complexo de sentidos e significados, que envolve o campo individual e social do sujeito.

De acordo com Mitjans Martínez (2004, p. 85),



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



O enfoque histórico-cultural [...], quebrou esta concepção do psicológico especificamente humano como inerente a uma natureza humana universal, o que implica que a criatividade não pode ser vista como uma potencialidade psicológica com a qual o indivíduo nasce, mas sim como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida em uma sociedade concreta [...].

Portanto, nessa perspectiva, a atividade criadora não é considerada como algo nato ao indivíduo, mas como um processo que se constitui a partir da relação do sujeito com o seu meio social, com suas singulares experiências de vida, de suas emoções, seus costumes, valores e crenças. Logo, não nascemos criativos ou não criativos, mas desenvolvemos a expressão criativa em nossa relação com o outro e com o meio social, no qual atuamos, ou seja, numa inter-relação entre o social e o individual.

De acordo com Mitjans Martínez (2004), os elementos que fundamentam a teoria da subjetividade e que contribuem para a compreensão da criatividade são: o caráter ontológico, ao buscar explicar a natureza psicológica do ser dentro de sua condição subjetiva. Outros elementos considerados pela autora são a complexidade e a singularidade do ser humano, em que o sujeito, a partir de sua configuração e sentido subjetivo constrói novas aprendizagens e desenvolve estratégias de trabalho. O terceiro elemento que sustenta a compreensão sobre a criatividade é o rompimento da dicotomia entre o individual e o social, considerados como processos simultâneos e interdependentes.

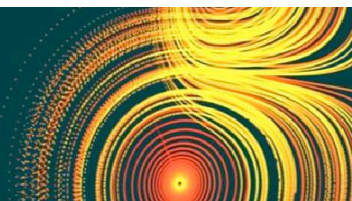
É nessa perspectiva teórica, que este trabalho vai trilhando a discussão que envolve a relação subjetiva na e para a construção das estratégias criativas desenvolvidas pelos profissionais, que atuam no atendimento educacional especializado em Libras na sala de recursos multifuncionais.

## **Da Tessitura Metodológica da Pesquisa**

A discussão metodológica que propomos neste estudo, rompe com os conceitos de realização de uma pesquisa positivista, onde não percebemos a presença do outro no contexto de realização da investigação. Assim, a abordagem que utilizamos busca compreender o outro dentro e no próprio espaço de investigação, nas suas dimensões sociais, culturais e individuais.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Nesse sentido, adotamos nesta pesquisa os princípios da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (1997), como forma de romper com os paradigmas das pesquisas consideradas cartesianas e positivistas.

Assim, considerando nosso objetivo de pesquisa que é investigar os aspectos criativos na prática pedagógica dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), compreendemos a necessidade de articular com um tipo de pesquisa que valorize o processo de produção dos sujeitos envolvidos, daí a nossa opção pela Epistemologia Qualitativa, pois é nela, que encontramos alternativas que contribuem para com as nossas reflexões sobre o processo criativo dos professores participantes do AEE.

Retomando González Rey (2010), compreendemos que a Epistemologia Qualitativa está sustentada em três princípios para a produção do conhecimento, os quais estão inter-relacionados um com o outro. O primeiro princípio se refere ao Caráter construtivo interpretativo do conhecimento, segundo o qual o conhecimento é construído e interpretado pela articulação entre o pesquisador e o modelo teórico que está sendo estudado. O segundo princípio é o caráter interativo do processo de produção de conhecimento, pelo qual o autor destaca a dialogicidade presente entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. E Por conseguinte, o terceiro princípio que, intrinsecamente, articula-se com os demais diz respeito à Singularidade como espaço legítimo para o processo de produção de conhecimento científico, já que o singular se torna elemento básico na construção do conhecimento, legitimado pela qualidade que tem a sua expressão e pelo vínculo com a produção teórica desenvolvida pelo pesquisador.

Assim, nosso estudo foi realizado em uma escola da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte/Brasil, junto a um profissional que atua no atendimento educacional especializado em Libras, de modo a percebermos os aspectos criativos presente no AEE em Libras. Para isso, as informações foram construídas por meio de observações informais e, pela técnica do complemento de frases com a finalidade de compreendermos os sentidos subjetivos do pesquisado.

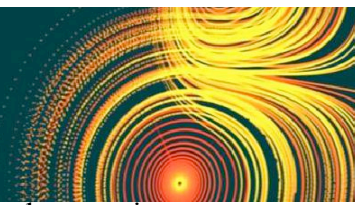
## **Os Aspectos Subjetivos e a Ação Desenvolvida no Ensino da Libra no AEE**

Nossas reflexões sobre as estregarias criativas desenvolvidas pelos profissionais, que atuam no atendimento educacional especializado, como já tecemos anteriormente, foram construídas por meio dos estudos da Epistemologia Qualitativa construído por González Rey





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



(1997), de modo a contribuir para com o rompimento de modelos tradicionais de pesquisa e, oportunizar uma compreensão subjetiva da participação e do envolvimento desse sujeito, não como partícipe passivo, mas como sujeito ativo, de emoções, de desejos, de vontades e, ao mesmo tempo histórico, carregados de subjetividades construídas ao longo da história, a qual está intrinsecamente presente nos processos formativos de cada ser humano.

Assim, as discussões tecidas remetem-nos a reflexão de que os aspectos subjetivos dos envolvidos com o AEE em Libras desenvolvido na sala de recursos multifuncionais (SRM) interferem na realização de sua ação docente. Assim, as nossas análises, buscam evidenciar que elementos subjetivos estão configurados no professor da Libras, já que ele demonstrou uma expressão mais criativa e propositiva na sua atuação. Conforme a teoria da subjetividade, não existe uma dicotomia entre o individual e o social. Assim, de acordo com González Rey (2003, p. 202) subjetividade é:

[...] um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconheçamos sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual.

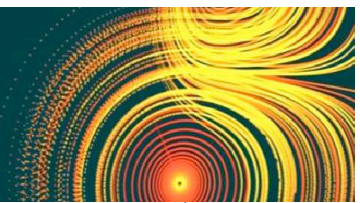
Assim, de acordo com essa perspectiva teórica, a subjetividade é fruto do processo relacional das dimensões individual e social. Nesse sentido, o fazer docente, como toda prática humana, tem uma relação com a configuração subjetiva da pessoa e do contexto em que está inserida, sendo produzida não apenas pelas nossas experiências atuais, mas por todas as vivências e experiências que vão ganhando novos sentidos e significados a partir dos contextos sociais.

Desse modo, a prática pedagógica desenvolvida nas escolas e salas de aula tem como base a subjetividade individual e social. E, portanto, essas estratégias desenvolvidas nas salas de aula são fruto dessa dinâmica relacional entre essas duas dimensões. A prática docente compreende a relação entre os sujeitos na sua dimensão individual e social, como também no contexto social da sala de aula e da escola, que se constituem como espaços de subjetividade.

A partir dessa discussão, as nossas análises sobre a prática pedagógica criativa no ensino da Libras, ofertada no AEE, se configura por não ser apenas um ensino voltado para a



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



memorização dos sinais e conhecimentos básicos, mas um meio para o processo de comunicação entre a comunidade surda, o que criará condições concretas para a sua inclusão

Ao trazer a discussão sobre as estratégias criadas ou desenvolvidas pelo professor que trabalha com Libras no espaço do AEE, não é nossa intenção estabelecer ou descrever o tipo de atividade que deve ou não ser adotada nesse espaço de atendimento, mas compreendermos, a relação existente entre as atividades realizadas na SRM durante o AEE para o ensino da Libras com a compreensão de criatividade adotada em nosso estudo, a qual se define, conforme Mitjans Martínez (2009, p. 11) como a:

[...] de uma perspectiva histórico-cultural [...] não centrada no valor do produto, mas no próprio processo de produção de novidade, processo que caracteriza as formas mais complexas do funcionamento da subjetividade humana.

A concepção de criatividade, como vemos, não é o resultado do produto em si, mas o seu processo de produção e novidade, o qual está constituído de uma subjetividade humana, que aparecerá nesse processo de produção como algo novo e valioso para o contexto social em que se realiza a ação, aqui em especial, para a ação docente no ensino da Libras como parte do Atendimento Educacional Especializado.

Assim, a discussão se realiza em torno da relação existente entre os aspectos subjetivos da configuração pessoal do professor, que trabalha com Libras no AEE, com a concepção de criatividade desenvolvida por Mitjans Martínez.

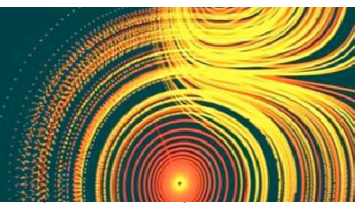
Os profissionais que trabalham com a Libras no AEE trazem de sua formação subjetiva processos que estão inter-relacionados com a sua prática docente desenvolvida no ensino da Libras como primeira língua (L1) no espaço da SRM, os quais se articulam desde seu período de escolarização, participação em cursos de formação, na sua relação com o outro no espaço social, além das relações presentes na própria escola.

Assim sendo, a prática pedagógica realizada pelo professor/instrutor responsável pelo ensino da Libras no Atendimento Educacional Especializado está composta por elementos subjetivos (individual e social), os quais influenciarão na produção de estratégia criativas, de modo a contribuir para com a realização de uma prática criativa e inclusiva.

A partir das informações construídas, vemos, em Carlos (o responsável pelo ensino da Libras no AEE), diversos elementos subjetivos que ele traz de sua formação e de sua escolarização que, ao longo do tempo, foi influenciando sua concepção de ensino e o modo de



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



construir estratégias e propor atividades que proporcionem a inclusão do surdo na escola regular e na própria sociedade. Carlos foi aluno de uma escola para alunos com deficiência, onde apenas aprendia a língua de sinais de forma técnica, desarticulada das questões sociais do seu cotidiano, e isso, foi evidenciado na sua subjetividade. Assim, as experiências ou fatos vivenciados por ele, se tornam presentes na sua prática pedagógica, e como nos lembra Mitjáns Martínez (2004, p. 88) qualquer “[...] fato ou experiência vividos pelo sujeito terão um sentido subjetivo produzido por meio de recursos e das configurações de sentido que se atualizam no sujeito no momento de sua ação [...]”.

Compreendemos que essa configuração subjetiva de Carlos se articula com a sua forma de ensinar e de aprender, e isso vai ganhando significado na sua prática pedagógica, na organização e na proposição de estratégias que são desenvolvidas durante o ensino da Libras no AEE.

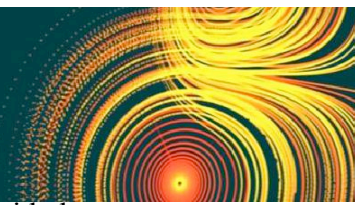
Na nossa análise, Carlos compreende que o ensino da Libras deve possibilitar a comunicação entre os surdos e ouvintes, oportunizando, aos surdos, independência e autonomia. Essa compreensão o mobiliza a criar estratégias para que o aluno surdo aprenda o que é necessário para o seu processo de comunicação e para o seu desenvolvimento enquanto pessoa. Sendo assim, a sua produção criativa se volta para a aprendizagem dos sinais e de saberes técnicos que promovam e ou facilitem a comunicação entre os surdos e ouvintes, o que conseqüentemente, contribuirá para a aprendizagem dos saberes construído na sala regular de ensino, que por sua vez, dependerá da relação entre os dois espaços.

Nesse sentido, vemos que, o que Carlos propõe como estratégia de trabalho com os alunos surdos pode ser analisada como uma expressão criativa porque tem um sentido relacionado à garantia de inclusão, de contribuir para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Segundo a sua concepção, que é um elemento subjetivo, as estratégias utilizadas contribuem para a inclusão do aluno, aqui visto por ele que para ser incluído, precisa apenas dominar a Libras. E assim, a partir desse sentido, acreditamos com base na concepção de criatividade de Mitjáns Martínez (2009, p. 19) onde diz que “[...] a criatividade é definida não apenas com base no critério de novidade, mas também pelo valor, pela significação do produzido [...]”, acreditamos que o que vem sendo realizado no ambiente da SRM, durante o ensino da Libras no AEE, traz questões subjetivadas do processo histórico-social dos responsáveis pela oferta do ensino da L1 para a comunidade surda e, que influencia diretamente no seu fazer pedagógico.

Ao optar pelo uso de estratégias, tais como atividades lúdicas, os recursos presentes no computador, jogos e brincadeiras no ensino da Libras, vemos nas ações de Carlos alguns



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



indicadores de que ele possui elementos subjetivos favorecedores da criatividade, como a coragem e ousadia de lutar e defender no que acredita, a busca por uma estabilidade profissional, a vontade e a motivação para a realização de seu fazer docente, além da busca de um reconhecimento pessoal e social. A determinação e a autoconfiança de Carlos são elementos subjetivos que favorecem a expressão criativa ou que o impulsionam e o motivam na sua auto-realização. Todos esses elementos contribuem para a realização de uma ação docente criativa.

Nesse sentido, ao abordar os aspectos favorecedores de uma ação criativa, Mitjans Martínez (1997, p. 40) apresenta as seguintes características, algumas das quais identificamos em Carlos:

- a) Motivação;
- b) Capacidades cognitivas;
- c) Abertura à experiência;
- d) Independência;
- e) Flexibilidade;
- f) Autoconfiança.

Considerando os elementos psicológicos e subjetivos apresentados por Mitjans Martínez, por meio das informações obtidas na nossa pesquisa, vemos que muitos deles são bastantes presentes em Carlos, e que influenciam na sua ação pedagógica desenvolvida durante o ensino da Libras no AEE. Percebemos a vontade e o desejo de querer ajudar o aluno surdo a aprender a libras para se comunicar, promovendo constantemente a conversação em Libras, como forma de aprimorar a aquisição da língua, a realização de atividades práticas e dinâmicas de modo a facilitar a aprendizagem da língua de sinais.

A utilização da técnica do complemento de frases (um instrumento utilizado por González Rey, com o objetivo de captar os sentidos subjetivos que não estão explicitamente claros), realizadas com o instrutor em Libras apresenta alguns aspectos que consideramos ser de uma ação criativa, pois atende o que AEE se propõe a realizar naquele contexto. Dentre as atividades desenvolvidas estão:

Técnica de complemento de frases

25 Meu trabalho criativo computador e notebook.

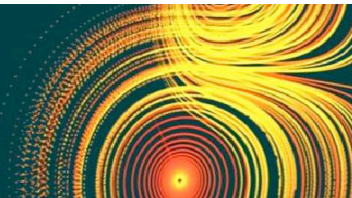
27 Me proponho a filme teatro em Libras.

30 Ensinar criativamente brincadeiras e jogos.

36 Prática criativa educação de prática de jogos.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



37 Vontade joga memória, jogos de frutas em Libras, computador com jogos.

40 Libras aprender a comunicar com surdos.

47 Aprender Libras verbos, frutas, animais, família etc.

Os indicadores advindos da técnica do complemento de frases nos mostram que a ação docente realizada no AEE é composta por atividades que buscam envolver o aluno no que é estabelecido pelo professor/instrutor. Identificamos, nessas informações, que nenhum dos indutores apresenta itens relacionados ao que o aluno surdo necessita aprender na escola regular, e sim, o que o profissional responsável pelo AEE em Libras considera importante para o ensino da Libras.

Nesse sentido, mesmo compreendendo que a criatividade também se caracteriza pelo significado ocorrido no processo de produção, vemos que o produto da ação criativa deve contribuir para a mudança emergencial de um determinado contexto social e, assim, deve contribuir para que o aluno surdo construa sua aprendizagem, relacionando os saberes construídos no AEE com o aprendido na sala regular de ensino. Desse modo, é importante considerar que a ação criativa deve possibilitar a aprendizagem escolar e, isso, necessariamente passa pelos conteúdos curriculares, pelo desenvolvimento da autonomia, dentre outros aspectos.

A reflexão que construímos é que o professor responsável pelo ensino da Libras apresenta uma expressão criativa, pois como já mostramos, possui elementos que favorecem tal expressão. Contudo, a ação pedagógica que desenvolve deixa a desejar porque não se articula com a proposta da sala regular e, assim, não contribui para a plena efetivação da inclusão escolar.

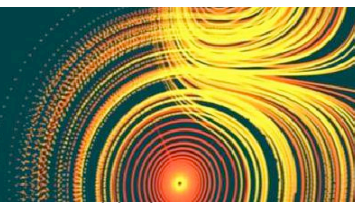
A prática pedagógica desenvolvida por Carlos é realizada de forma responsável e compromissada, com uma preocupação e com uma intencionalidade, que é o processo de comunicação da pessoa surda. Ao priorizar oportunidades de socialização entre os alunos surdos e os ouvintes, está propiciando ao aluno surdo vivenciar situações que possibilitem o seu desenvolvimento em diversos aspectos, sejam eles, cognitivos, afetivos ou outros. E assim, conforme Mitjás Martínez (2014, p. 90) “a criatividade no processo de aprendizagem deve ser incentivada e estimulada no contexto escolar pela significação que tem para o próprio processo de aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno em um sentido geral [...]”.

A decisão do instrutor, principal responsável pelo ensino da Libras no AEE, de trabalhar com atividades, tais como a utilização dos jogos de quebra-cabeça, dominó, dama, bingo, atividades de associação, atividades visuais, escritas e momentos de





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



conversação, além do trabalho com o uso do computador, é orientada por aspectos subjetivos que fazem parte de sua condição de sujeito histórico-cultural. Nesse sentido, Mitjans Martínez (2014) diz que o valor que as estratégias pedagógicas apresentam para a aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno é o fator essencial para a caracterização de uma ação criativa no trabalho pedagógico.

Contudo, há questões de ordem mais objetiva e estrutural que impactam negativamente a prática do instrutor, como por exemplo, a falta de formação para a docência e para atuar na educação especial, pois o professor tem apenas o Ensino Médio na modalidade normal e alguns cursos básicos da Libras. Assim, de acordo com Veloso (2010, p. 32):

[...] A criatividade no trabalho pedagógico [...], é algo extremamente complexo. Depende de um sistema de condições materiais, como espaço de tempo e o estímulo, e também de recursos pessoais, como a inserção no trabalho coletivo. A criatividade não é explicada apenas pelo sujeito, mas também pelo contexto. E mesmo o contexto, que se materializa em determinadas condições, não atua favoravelmente em todos os indivíduos [...].

Na nossa compreensão, para melhorar sua prática pedagógica, o professor da Libras necessita de uma formação que lhe proporcione fundamentos teóricos e pedagógicos e amplie, cada vez mais, os elementos subjetivos favorecedores da criatividade, incidindo na proposição de práticas criativas possibilitadoras do processo de inclusão escolar do aluno com surdez.

## **Conclusões Possíveis...**

A construção de uma prática pedagógica inclusiva perpassa pelo estabelecimento de uma ação criativa, de um fazer docente que busque olhar o outro não a partir de sua condição física, mas na sua condição humana, enquanto sujeito histórico.

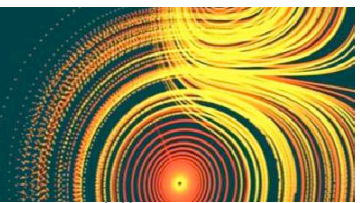
Assim, pensar na inclusão do aluno com deficiência na escola regular, é possibilitar a realização de uma ação construída a partir da dimensão individual, social e cultural do sujeito envolvido. Portanto, a prática pedagógica dos profissionais envolvidos com a escola inclusiva, se constrói na relação subjetiva, no cotidiano com os sujeitos com deficiência.

O estudo que realizamos nos traz a reflexão de que a ação docente, não é uma ação mecânica, mas um fazer articulado com a dimensão subjetiva do professor e da professora,





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



com as compreensões construídas durante o processo formativo, com as questões cotidianas, com o que envolve a sua subjetividade social e cultural.

As reflexões tecidas neste trabalho, acerca do ensino da Libras no AEE, nos mostram que o ensino da Libras desenvolvido no espaço da sala de recursos multifuncionais, ocorre a partir da compreensão construída pelo profissional responsável pelo o referido ensino. É a sua compreensão subjetiva sobre o ensinar Libras para o aluno surdo, que determina como deve ocorrer o ensino, e que estratégias devem ser criadas para facilitar o processo de alfabetização na língua de sinais.

As informações construídas mostram que muitas são as estratégias que podem contribuir para a inclusão do aluno com deficiência na escola regular, mas é preciso considerar o sujeito no processo. Assim, a ação docente inclusiva se faz na relação e na experiência cotidiana com o outro, sempre levando em consideração as dimensões subjetivas de cada sujeito, e do contexto educativo inclusivo.

## Referências

AMARAL, Ana Luiza Snoeck do. O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2006

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F.L. La custestión de la subjetividade em um marco histórico-cultural. In:Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação, São Paulo, v. 4, p. 84-118, 1998.

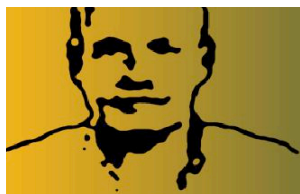
GONZÁLEZ REY, F. L. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

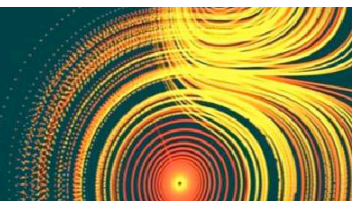
MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M C. V. R. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade, personalidade e educação. Campinas, SP:Papirus, 1997.

MITJÁNSMARTÍNEZ, A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A & SIMÃO, Livia Mathias. (Org.). O outro nodesenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.



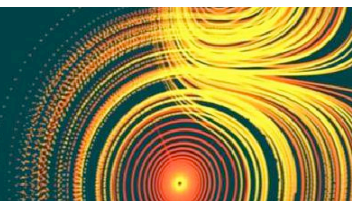
## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Zula Garcia; WECHSLER, Solange Muglia; BRAGOTTO, Denise. (Org.). Dacriatividade à inovação. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VELOSO, Armando de Moraes. Um espaço criativo e seu impacto na subjetividade: um estudo com alunos calouros. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2010.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. Formação, subjetividade e criatividade: elementos para a construção de uma escola inclusiva. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Tese de Doutorado apresentada a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012.



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## PROCESSO DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ESCOLAR: UM CAMINHO SINGULAR

Amanda Marina Andrade Medeiros – UnB  
amamedeiros@gmail.com

Cristiano Alberto Muniz – UnB  
cristianoamuniz@gmail.com

### Resumo

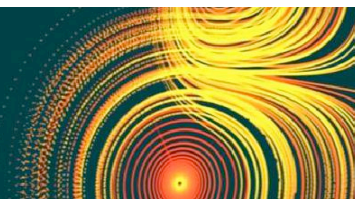
Durante muito tempo os estudos sobre aprendizagem matemática tiveram como foco os aspectos cognitivos e intelectuais, minimizando a importância dos aspectos subjetivos, incluindo os aspectos emocionais. É nessa linha que a presente pesquisa tem como objetivo analisar movimentos da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem matemática. A Epistemologia Qualitativa foi a abordagem metodológica que guiou a construção da informação. Utilizando a metodologia construtivo-interpretativa conseguimos observar diferentes aspectos subjetivos no processo de superação das dificuldades de aprendizagem matemática. O Estudo de Caso foi essencial para aprofundarmos nos processos subjetivos de Lia (nome fictício). A observação participante, e as dinâmicas conversacionais com Lia, que foram gravadas, possibilitaram a observação da expressão da subjetividade de Lia. Alguns indicadores apareceram tanto no processo de observação, como nas dinâmicas conversacionais, como a insegurança, o medo e a valorização da amizade. A partir desses indicadores construímos os seguintes resultados: Lia tem insegurança em relação ao seu conhecimento matemático, Lia vê a amizade como um porto seguro, já que as amigas sempre a ajudam na resolução dos problemas matemáticos, e com estas ela se afasta do erro, se afastando do erro se afasta das possíveis consequências desse erro, como punições verbais ou físicas. Com o acompanhamento individual, valorização e validação do seu conhecimento matemático, Lia consegue produzir novos sentidos subjetivos e superar as dificuldades de aprendizagem matemática, sendo sujeito de sua aprendizagem e produzindo estratégias para resolução das atividades matemáticas.

**Palavras-chave:** Dificuldade de Aprendizagem Matemática; Educação Matemática; Subjetividade.

Superação das dificuldades de aprendizagem escolar é um assunto que vem ganhando espaço tanto na educação quanto na psicologia (Tacca, 2011; Rossato & Mitjans Martínez, 2011). Mais do que saber que os alunos apresentam dificuldade de aprendizagem é preciso entender como ocorre a superação dessas dificuldades. Se todos temos capacidade de aprender, cada um a seu modo, a superação das dificuldades de aprendizagem é possível de ser produzida pelo sujeito, pois seu resultado é a aprendizagem.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



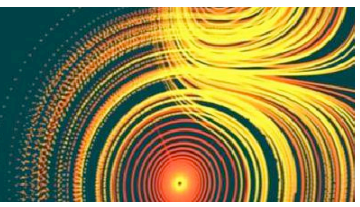
Para Vigotski (2010) aprender é mudar e se não há nada para mudar não há o que aprender. Logo aprendizagem pode ser definida por um estado a priori e outro a posteriori, no qual o segundo é diferente pela aquisição de um novo conhecimento, seja ele escolar, social, teórico ou prático. Ampliando o conceito de aprendizagem trazido por Vigotski (2010), González Rey (2007) direciona que só é possível uma mudança com a produção de sentidos subjetivos<sup>1</sup>, que vai além da aquisição de novos conhecimentos e informações, pois se estabelece na unidade simbólico-emocional.

A aprendizagem escolar se dá geralmente por meio da transmissão ou construção de conhecimentos científicos (Vigotski, 2010). Apesar da escola ser um espaço de aprendizagem, o que acontece por vezes nesse espaço é a não-aprendizagem, essa não-aprendizagem se efetiva muitas vezes na dificuldade de aprendizagem, quando o aluno não consegue transpor os obstáculos necessários para a aprendizagem de um conhecimento no tempo e espaço determinado pelo sistema escolar.

Para González Rey (2011) “Só percebemos, refletimos e memorizamos aqueles aspectos que ganham sentido subjetivo dentro da configuração subjetiva<sup>2</sup> que emerge no curso da experiência vivida que representa o momento vivo da personalidade na ação do sujeito” (p. 35). O indivíduo não tem controle das configurações subjetivas produzidas no momento de aprendizagem, pois estas são definidas de acordo com o arranjo sistêmico que envolve experiências vividas e o contexto da ação ou experiência atual. O indivíduo está o tempo todo confrontando ideias, concepções, conceitos e emoções originários de diferentes experiências, vividas ao longo da sua trajetória de vida, considerando as relações dinâmicas entre sentidos subjetivos produzidos por ele e a subjetividade social<sup>3</sup>. Dessa forma podemos considerar o sujeito como um ser sistêmico, onde diferentes configurações subjetivas se formam o tempo todo. Assim o indivíduo vive um movimento contínuo em sua subjetividade<sup>4</sup>, que envolve aspectos simbólico-emocionais.

Concordando com Rossato e Mitjans Martínez (2011) consideramos a superação de dificuldades de aprendizagem matemática como o movimento entre um estado de não aprendizagem para um estado de aprendizagem. Esta superação pode se dar por meio da ultrapassagem de obstáculos de aprendizagem, que podem ser diversos, incluindo os aspectos emocionais.

É nessa linha que a presente pesquisa tem como objetivo analisar movimentos da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem matemática de uma aluna do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública de tempo integral do Distrito Federal, Brasil.



## Aspectos Metodológicos

Tendo como base teórica a Epistemologia Qualitativa, nos apoiamos na metodologia construtivo-interpretativa (González Rey, 2005) como base para nossa investigação, pois queremos destacar a importância de um espaço de interpretação da realidade e de construção teórica.

O estudo de caso foi um recurso utilizado dentro do processo construtivo-interpretativo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Plano Piloto, Distrito Federal, Brasil com alta diversidade socioeconômica. A participante da pesquisa, Lia5, foi escolhida por apresentar alguns indicadores de dificuldade de aprendizagem matemática. Definimos três estratégias para escolher Lia como participante da pesquisa: 1- indicação da professora da turma como aluna com dificuldade de aprendizagem matemática; 2- testes escritos e práticos sobre o conhecimento matemático do nível escolar da aluna; 3- observação de alunos em sala de aula.

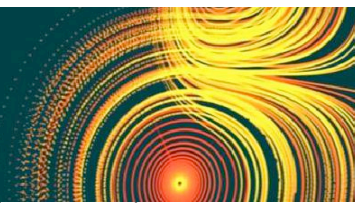
Ficamos um ano letivo observando uma sala de aula do 3º ano do ensino fundamental, nesse período foram feitas observações participante em sala de aula duas a três vezes por semana nos horários das aulas de matemática, que foram registradas em um Caderno de Campo. No primeiro semestre letivo fizemos observação e trabalhamos alguns instrumentos com toda a turma para selecionar os participantes da pesquisa, que seriam alunos com dificuldade de aprendizagem da matemática escolar, onde Lia foi escolhida por ter se destacado nos três itens listados. Na turma haviam dezoito alunos, desses Lia logo no início das observações foi uma das crianças na qual a pesquisadora observou sérias dificuldades em relação ao conhecimento matemático. Um dos episódios, logo na primeira semana de observação foi a dificuldade na quantificação e na contagem, incluindo ordem, inclusão hierárquica e antecessor e sucessor. Tal observação foi feita a partir do acompanhamento da pesquisadora na realização de atividades matemáticas em sala de aula. Outro fato observado durante a realização das atividades matemáticas nessa sala de aula foi a insegurança de Lia, observamos que Lia não fazia as atividades sozinha, grande parte das vezes observamos ela copiar as respostas dos colegas de turma, ou os colegas darem as respostas prontas para ela.

A outra estratégia foi o teste diagnóstico, no qual Lia teve resultados mediano, conseguiu resolver parte das atividades propostas, porém algumas vezes solicitou ajuda dos colegas ou olhou como os colegas estavam fazendo para depois realizar o seu teste. A última estratégia foi a indicação da professora da turma, que apontou Lia como uma das alunas com maior dificuldade de aprendizagem da matemática escolar da turma.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Após a etapa de escolha continuamos observando Lia na sala de aula durante mais um semestre, mas fizemos também encontros individuais para observar e analisar como ocorre seu processo de superação das dificuldades na aprendizagem da matemática e observar expressões da subjetividade de Lia.

Foram feitos quatro encontros, nos quais fizemos atividades matemáticas e também trabalhamos alguns instrumentos de pesquisa, todos conversacionais, pois é nesse processo onde se expressa a subjetividade do sujeito que aprende.

Nos encontros utilizamos: Entrevista aberta, na qual Lia falou sobre diversos aspectos do seu cotidiano e de sua configuração familiar; Desenho “a matemática para mim é...”, no qual Lia teve que desenhar a primeira coisa que vinha à cabeça quando pensava em matemática; Desenho “o que me deixa feliz e triste na escola”, instrumento para analisar a relação de Lia com o espaço escolar; Que animal é, no qual Lia tinha que escolher um desenho de animal que representasse cada pessoa de seu convívio escolar e familiar, acompanhado de uma conversa sobre suas escolhas; Acompanhamento de atividades matemáticas.

Essa composição metodológica permitiu reflexões teóricas sobre as informações construídas no campo de pesquisa, permitindo a construção de novos conhecimentos relacionados à superação de dificuldades na aprendizagem matemática em uma perspectiva da subjetividade.

## **O Processo de Superação das Dificuldades de Aprendizagem Matemática**

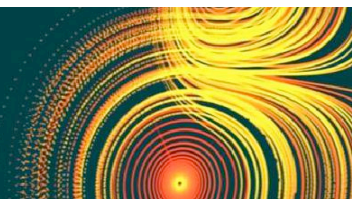
Acreditamos que para haver superação de dificuldades é necessária uma mudança de experiências vivenciadas pelo sujeito que aprende matemática. São as experiências que determinarão os sentidos subjetivos produzidos pelo indivíduo no processo de aprendizagem matemática e como esses se configurarão no sujeito, no contexto e na ação.

Para Mitjans Martínez e González Rey (2012) “as formas complexas de aprendizagem implicam no aluno em seu caráter ativo, intencional e emocional. Além de compreendê-las como expressão de processos cognitivos e afetivos que se articulam, as compreendemos como expressão da subjetividade como sistema” (p. 61). Quando o aluno expõe esse seu caráter ativo, intencional e emocional, ele está agindo como sujeito de sua aprendizagem. Ser sujeito que aprende é estar no controle de seu processo de aprendizagem, mesmo que tal controle não seja consciente ou intencional. A reprodução de conhecimento sem um processo reflexivo e ativo do aluno impede que este seja sujeito da sua aprendizagem, e essa é a realidade que vemos em vários processos de aprendizagem. “Uma ideia que consideramos essencial para a





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



compreensão da aprendizagem escolar é a concepção de Vygotsky da psique como sistema e não como conjunto de funções psicológicas” (Mitjans Martínez e González Rey, 2017, p. 28). Nessa perspectiva não há determinismo, mas sim produções, essas produções são do indivíduo, único em seu desenvolvimento, que produz sentidos subjetivos que se configuram de diversas formas, o qual não há controle dessas produções e configurações.

Apesar de ser uma produção subjetiva e única, a aprendizagem não é um processo individual, como destacam Mitjans Martínez e González Rey (2017): “a aprendizagem não é um processo meramente individual, mas também sociorrelacional” (p. 57). Isso porque são as experiências que o indivíduo tem, a partir de suas diversas relações com o mundo e com outros indivíduos, que permitirá a produção de novos sentidos subjetivos. As configurações subjetivas também estão relacionadas com as relações que os indivíduos estabelecem, e se movimentam e se organizam a partir dessas relações, por meio da experiência vivida.

Aqui destacamos o caso de Lia, que vezes aparece como indivíduo passivo no processo de aprendizagem e vezes como sujeito, que participa de seu próprio processo de aprendizagem. Lia é uma menina retraída e tímida. É preciso estabelecer uma boa relação com ela para conseguir extrair algumas palavras de sua boca. Ao perguntar um pouco mais sobre Lia à sua professora soube que ela já havia feito o terceiro ano, ou seja, ela repetiu essa etapa do ensino fundamental. No processo de observação da sala de aula percebemos que Lia sempre faz o dever com as colegas, devido até à configuração da sala de aula, onde a professora sempre trabalha com a estratégia de grupos áulicos<sup>6</sup>. Porém, ao observar mais de perto, percebemos também que Lia copia as respostas das atividades das colegas.

Nos encontros individuais observamos que Lia apresenta conhecimentos para a resolução dos problemas, porém muitas vezes não consegue organizá-los de forma eficiente. Como destacam Rossato e Mitjans Martínez (2011), “para que a aprendizagem ocorra, há que se promoverem situações pedagógicas que impactem na constituição subjetiva do aprendiz, podendo, então, incidir no desenvolvimento e gerar novas possibilidades de aprender” (p. 71), por isso destacamos a importância dos encontros individuais com Lia.

Com uma baixa autoestima, observamos que o processo de aprendizagem de Lia não advém apenas de questões cognitivas ou de metodologias da professora, mas as questões emocionais estão profundamente relacionadas com sua dificuldade de aprendizagem da matemática escolar. A baixa autoestima está associada ao abandono da mãe, às responsabilidades assumidas em casa, como mulher da casa, aos nove anos de idade, que inclusive cuida do irmão mais novo, e das broncas e agressões dos irmãos, que por vezes a inferioriza. Na entrevista aberta (03 de outubro de 2016) Lia relatou que cuida da casa e

cozinha. Depois de passar dez horas na escola, ela quem cuida do irmão mais novo, dá o jantar, dá banho e coloca-o para dormir. Essas experiências fazem com que Lia produza sentidos subjetivos que estarão presentes também em seu processo de aprendizagem matemática. O pai chega em casa apenas às 21h, logo ela assume diversos afazeres domésticos para manter o funcionamento da casa.

Quando pedimos para escolher um animal que representasse seu irmão mais velho, Eduardo, Lia escolheu Scar, leão vilão do filme O Rei Leão, representado na Figura 1 e para o irmão Renan um rinoceronte bravo, Figura 2. Perguntei porque ela escolheu tais personagens para os irmãos Eduardo e Renan, o que resultou no Diálogo 1, onde relatou alguns episódio de violência e agressões dos irmãos em relação a ela.

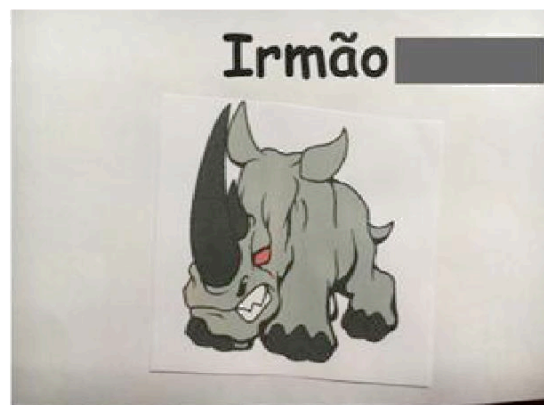
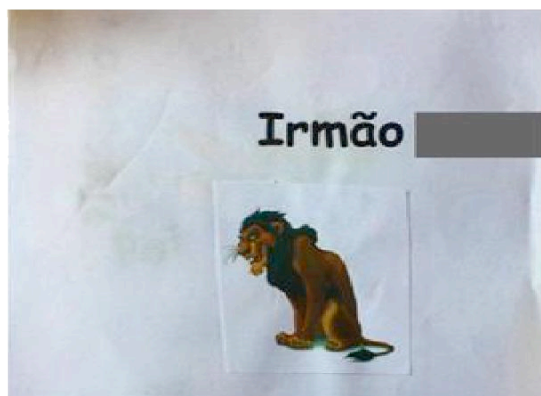
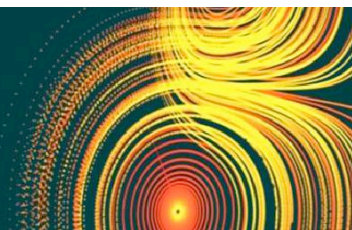


Figura 1: Animal que representa o irmão Eduardo      Figura 2: Animal que representa o irmão Renan

Lia tem medo dos irmãos que batem nela. Apesar de dizer nesse diálogo que ela não sabe porque eles batem nela, em outras conversas ela relatou que os irmãos brigam com ela quando ela faz algo de errado, como, por exemplo, quando ela queimou um arroz que o irmão mais velho iria servir em um churrasco que estava fazendo com os amigos (Entrevista Lia, 24 de novembro de 2016).

### **Diálogo 1: Diálogo sobre os animais escolhidos por Lia para os irmãos Eduardo e Renan, 27 de outubro de 2016**

Pesquisadora: Então escolhe um animal para o Renan.

Lia: Pega um Rinoceronte

Pesquisadora: Que animal é esse?

Lia: Um rinoceronte.

Pesquisadora: E como o Rinoceronte é?

Lia: É bravo.

(...)

Pesquisadora: Você acha ele bravo?

Lia: balança a cabeça dizendo sim.

Pesquisadora: Que animal; é esse?

Lia: Tigre

Pesquisadora: Tigre?

Lia: não, um leão.

Pesquisadora: E como o leão é?

Lia: É bravo também

Pesquisadora: E o Eduardo é bravo?

Lia: (balança a cabeça como quem diz sim.

Pesquisadora: E ele briga com você?

Lia: Balança a cabeça como quem diz sim

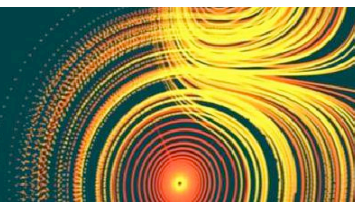
(...)

Pesquisadora: E por que eles brigam com você? Você sabe?

Lia: Balança a cabeça como quem diz não.



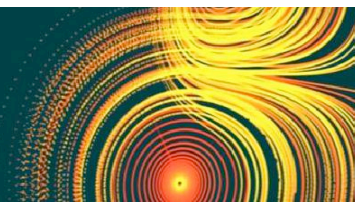
## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Essa parece ser uma situação frequente no cotidiano de Lia, pois sempre relata esses acontecimentos para as amigas. É para as amigas que ela conta que os irmãos bateram nela ou gritaram. Elisa, participante da pesquisa e amiga de Lia, relatou que Lia sempre conversa com ela sobre os irmãos que brigam com ela (Entrevista Elisa, 17 de novembro de 2016). Essas situações produzem sentidos subjetivos, constituídos pela unidade simbólico-emocional, que se configuram de diferentes formas nos diferentes espaços, incluindo o espaço de aprendizagem matemática, onde Lia se mostra com medo do erro e passa a copiar o dever das colegas, pois não tem confiança sobre o seu conhecimento, logo, com medo de errar, passa a copiar a resposta das colegas, que, para Lia, sabem mais que ela, e assim se livra do erro e de suas possíveis punições. Porém o erro é um elemento cognitivo importante no processo de aprendizagem matemática.

Na realização de atividades matemáticas, estudado na observação participante e nos encontros individuais, Lia se mostra insegura com seu conhecimento, tem medo de colocar o que sabe no papel ou em situações concretas, esse medo vem de espaços que estão além dos muros da escola. A história de Lia mostra que ela é uma menina que tem medo de errar, pois o erro lhe traz consequências desagradáveis, de agressão física e psicológica. Ao chegar na escola Lia não deixa de lado suas emoções e os sentidos subjetivos produzidos na sua constituição como sujeito, nos diferentes espaços em que vive, mas traz para esse espaço todas as suas experiências e os sentidos subjetivos produzidos em sua história. Logo, no processo de resolução de problemas matemáticos e no processo de aprendizagem matemática os sentidos subjetivos de Lia se configuram de tal forma que a impede de aprender ou de realizar as atividades matemáticas. Os sentidos subjetivos produzidos a partir de suas experiências, se configuram de tal forma que a impedem de ser sujeito que aprende para ser um reprodutor de conhecimento. Lia, para garantir que não será punida pelo seu erro, reproduz o conhecimento produzido pelos colegas, copiando suas respostas, esta é uma garantia de que não será punida. Além disso ela não confia em seu conhecimento, pois por diversas vezes foi punida pelo seu erro.

Em uma aula pedimos para todos os alunos desenharem a primeira coisa que viesse à cabeça quando ouvisse a palavra matemática. Lia desenhou um coração, Figura 3. Depois de sete meses que Lia fez esse desenho, em um encontro individual, perguntamos se ela lembrava o que tinha desenhado e ela de imediato respondeu: coração. Peamos o desenho e mostrei para ela, o que desencadeou o Diálogo 2.



**Figura 3: Desenho que representa “O que é a matemática para mim...”**

## **Diálogo 2: Diálogo sobre o desenho que representa a matemática, o coração, 03 de outubro de 2016**

Pesquisadora: Por que você desenhou esse coração?

Lia: Pra lembrar a amizade.

(...)

Pesquisadora: E você sente alguma dificuldade quando está fazendo matemática? Porque você falou assim, ah, eu gosto das meninas porque elas me ajudam no dever, principalmente em matemática. Lia: Só um pouquinho.

Pesquisadora: Você sente dificuldade? E aí quando você sente dificuldade você procura quem? Lia: Minhas amigas.

Pesquisadora: Suas amigas... hum. E geralmente você chama a Laura e a Manuela?

Lia: E a Jéssica

Nas observações foi possível verificar que a Laura, amiga de Lia, ao ajudá-la geralmente já dá a resposta pronta. Da mesma forma a Lia, na maior parte das vezes, olha atividade das amigas e copia.

Quando Lia apenas copia uma resposta pronta, ou reproduz as explicações da amiga, ela não está sendo sujeito de sua aprendizagem, pois ela não está mobilizando os conhecimentos que tem e agindo para solucionar os problemas matemáticos, ela está sendo apenas um indivíduo reprodutor de estratégias de resolução e de respostas. Esse copiar





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



garante a Lia êxito em suas respostas, pois ela tem insegurança em relação ao seu conhecimento. Na realização de atividades matemáticas seus sentidos subjetivos se configuram de tal forma que as emoções medo e insegurança aparecem para frear suas possibilidades de fazer matemática. Nos encontros individuais, durante a realização de atividades matemáticas, é possível observar que Lia opera matematicamente bem, realiza contas de acordo com os algoritmos aprendidos, mas a insegurança e baixa autoestima lhe impede, muitas vezes, de seguir a diante com seu pensamento matemático.

A baixa autoestima e insegurança surgem de experiências que estão além dos muros da escola. Quando dizemos que o desenvolvimento do indivíduo é sistêmico, significa que ele não é linear, e que se faz a partir de redes simbólico-emocionais que se configuram de uma forma única em cada indivíduo, por isso aprendizagem escolar não advém apenas de experiências escolares.

As diferentes experiências que Lia teve no ambiente escolar e extraescolar fizeram com que ela produzisse sentidos subjetivos diversos, que se configuram de forma diferente em cada atividade matemática, mas existem algumas configurações que parecem ser estáveis nas atividades matemáticas de Lia.

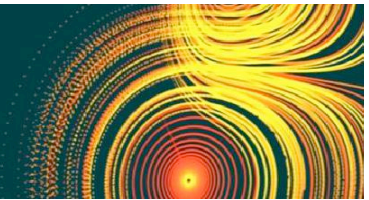
Em encontros individuais com Lia verificamos que ela tem conceitos pertinentes para a resolução dos problemas matemáticos, por meio da resolução de problemas matemáticos. Fizemos alguns exercícios em que Lia conseguiu resolver os problemas, sem precisar copiar, momento este em que ela foi sujeito no seu processo de aprendizagem, criando estratégias para resolução dos problemas e superando as dificuldades de aprendizagem matemática. Observamos que quando estamos do lado dela, apoiando e validando seu conhecimento matemático, Lia consegue resolver os problemas matemáticos.

Assim verificamos que a dificuldade de aprendizagem matemática de Lia está relacionada muito mais com aspectos subjetivos e não com os aspectos operacionais ou cognitivos.

Lia vê as amigas como um porto seguro, pois com estas ela se afasta do erro, se afastando do erro se afasta das possíveis consequências desse erro. Entretanto, não se permite realizar experiências fundamentais para a aprendizagem matemática, pois copia como fuga do erro/punição.

Ao pedir para desenhar o momento que se sente feliz na escola e o momento que se sente triste, Lia desenhou na parte do “quando se sente triste” uma Briga com a Amiga Elisa, e quando se sente Feliz o retorno da amizade com Elisa (Figura 4).





**Figura 4: Desenho sobre o que me deixa feliz e o que me deixa triste na escola**

Em uma outra atividade, onde demos diversas opções de desenhos para escolher um para cada membro que convive com Lia, ela escolheu um dragão soltando fogo pra a Professora Rosa (Figura 5), já para a amiga Elisa um gatinho (Figura 6). Lia procura nas amigades o apoio que não tem em casa, processo emocional que gera resultados no processo de superação das dificuldades de aprendizagem. Como muitas vezes não consegue se aproximar da professora, que grita e briga muito com ela (caderno de Campo, 2016), procura nas amigas apoio emocional e possibilidades de superação de suas dificuldades de aprendizagem matemática.



Figura 5: Animal que representa a professora Rosa



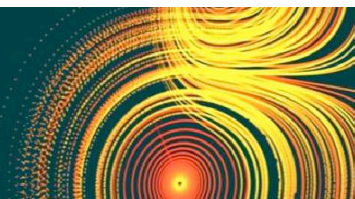
Figura 6: Animal que representa a amiga Elisa

Na amizade Lia tem um suporte emocional importante, mas que não necessariamente a estimula e a motiva a aprender matemática, apesar de trazer êxito escolar, pois ao copiar as respostas das atividades matemáticas estão quase sempre corretas. Observamos que o processo de superação das dificuldades de aprendizagem da matemática escolar se dá a partir da validação e valorização do seu fazer matemática. Nos encontros individuais com Lia (03 de outubro de 2016, 27 de outubro de 2016 e 24 de novembro de 2016), e nas observações em sala de aula (Caderno de Campo, 2016) foi possível constatar que a aprendizagem de Lia se efetiva na validação e valorização da sua produção matemática. Quando nós, pesquisadores, sentamos do lado de Lia, e sem lhe dar respostas prontas, validamos a sua produção, passo a passo, ela realiza as atividades matemáticas. Assim, a superação das dificuldades de aprendizagem matemática de Lia se dá principalmente no âmbito emocional, pois a validação de sua produção matemática eleva sua autoestima, elimina, em parte, o medo, pelo menos da matemática, e ela passa a se perceber como produtora de conhecimento, pois existe alguém, na qual ela confia que tem um grande conhecimento matemático, para validar sua produção matemática. É

importante destacar que essa é a forma que a Lia se relaciona com a matemática, e a forma como se dá o movimento da sua subjetividade. Como já destacou Vigotski (1999) “os processos do pensamento, que o discurso do outro suscita em nós, nunca coincidem plenamente com os processos que ocorrem com os falantes. Ao ouvir e compreender o discurso do outro, qualquer um de nós apercebe-se de suas palavras e de seu significado, e o



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



sentido do discurso será sempre, para cada um, nem mais nem menos subjetivo que o sentido de uma obra de arte” (p. 49). Destacamos aqui a importância do singular na análise do sujeito, pois apesar da intencionalidade do professor ou pesquisador de facilitar o processo de aprendizagem e superação das dificuldades de Lia, as atitudes desses não são garantia, de sucesso, pois não há como controlar os movimentos da subjetividade, por isso a importância da investigação, onde o pesquisador ou professor precisa analisar de perto quais estratégias são realmente facilitadores da aprendizagem matemática e que contribuem para a produção de sentidos subjetivos que levem à aprendizagem matemática e à superação das dificuldades de aprendizagem da matemática escolar.

Lia não confiava em seu conhecimento matemático, resultado de diversos sentidos subjetivos produzidos ao longo das suas experiências de vida, porém a validação e valorização da sua produção matemática a faz desenvolver esquemas matemáticos para resolução de problemas matemáticos, ocorrendo, assim, a superação das dificuldades de aprendizagem matemática. Aqui consideramos a superação como movimentos da subjetividade de Lia para realizar as atividades matemáticas, que antes eram apenas reproduzidas, não necessariamente a produção de respostas corretas, pois validamos os seus esquemas e processos e não as suas respostas finais.

## **Considerações Finais**

As dificuldades de aprendizagem matemática têm como causa fenômenos que estão além das paredes da sala de aula e dos problemas da escola. Um indivíduo se desenvolve em diferentes espaços, onde tem diferentes experiências, logo a produção de sentidos subjetivos, que se configuram de modo diferente em cada momento de aprendizagem são produzidos em diferentes espaços.

Com Lia pudemos observar que os sentidos subjetivos produzidos fora do ambiente escolar se configuram de uma forma no processo de aprendizagem matemática que gera dificuldades que ela não consegue ultrapassar. Alguns indicadores apareceram tanto no processo de observação, como nas dinâmicas conversacionais, como a insegurança, o medo e a valorização da amizade. A partir desses indicadores construímos os seguintes resultados:

Lia tem insegurança em relação ao seu conhecimento matemático, Lia vê a amizade como um porto seguro, já que as amigas sempre a ajudam na resolução dos problemas matemáticos, e com estas ela se afasta do erro, se afastando do erro se afasta das possíveis consequências desse erro, como punições verbais ou físicas. Com o acompanhamento

individual, valorização e validação do seu conhecimento matemático, Lia consegue produzir novos sentidos subjetivos e superar as dificuldades de aprendizagem matemática, sendo sujeito de sua aprendizagem e produzindo estratégias para resolução das atividades matemáticas.

## Referências

González Rey, F. (2005). Sujeito e subjetividade. São Paulo: Thomson.

González Rey, F. (2007). Psicoterapia, Subjetividade e uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson.

González Rey, F.. (2011). Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez.

Mitjans Martínez, A; González Rey, F. (2012). O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: Mitjans Martínez, A; Scoz, B. J. L.; Castanho, M. I. S. Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros. p. 59 – 83.

Mitjans Martínez, A; González Rey, F. (2017) Psicologia, Educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez.

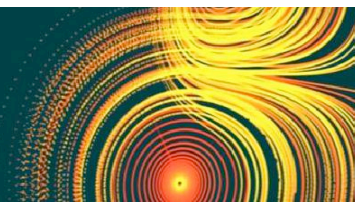
Rossato, M. e Mitjans Martínez, A. (2011) A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: TACCA, Carmen Villela Rosa e Mitjans Martínez, Albertina. Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea. p. 71 – 107.

Tacca, M. C. V. R. (2011) Errata: onde se lê deficiência mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: Tacca, M. C. V. R. Rosa e Mitjans Martínez, Albertina.

Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade deficiência. Campinas: Alínea. P. 139 – 152.

Vigotski, L. S. (1999). Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes.



Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## SUBJETIVIDADE E SENTIDOS SUBJETIVOS

Juliana dos Santos Rocha  
PUC do Rio Grande do Sul  
juliana.rocha.001@acad.pucrs.br

Marlene Rozek  
PUC do Rio Grande do Sul  
Marlene.rozek@pucrs.br

### Resumo

O presente texto se refere a um ensaio teórico realizado com o intuito de contribuir para a compreensão a respeito da Teoria da Subjetividade e do conceito de Sentidos Subjetivos postulados por González Rey e também pretende auxiliar na superação da dicotomia entre cognição e afetividade, buscando compreender o sujeito como um todo integrado. Trata-se, pois, de um recorte teórico que surge a partir da realização de uma dissertação de mestrado, concluída no ano de 2016 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que teve o intuito de compreender os sentidos subjetivos produzidos por adolescente em situação de vulnerabilidade social acerca da aprendizagem.<sup>4</sup> Contudo, a perspectiva teórica utilizada neste ensaio é a da Escola de Vygostky e, mais especificamente, a do próprio González Rey, que trabalha a partir dos pressupostos vygostkyanos.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Sentidos subjetivos; Sujeito.

### Introdução

No intuito de compreender mais profundamente o sujeito que aprende, considerando que a aprendizagem é uma produção humana que se dá durante toda a vida, apresentou-se a necessidade de buscar perspectivas que compreendessem a subjetividade em suas interlocuções com as experiências dos sujeitos, já que a investigação da qual surge esse texto buscava compreender de forma mais profunda os processos de aprendizagem e escolarização de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, os quais no espaço escolar tinham

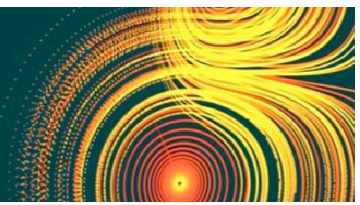
---

<sup>4</sup> A dissertação “O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social acerca da aprendizagem” encontra-se disponível em formato físico e eletrônico no repositório da Biblioteca Central Irmão José Otão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



repetidas histórias de fracassos, mas em espaços de educação não formal apresentavam um desempenho bastante satisfatório, evidenciando potencial para aprendizagem.

Assim, este ensaio pretende auxiliar na superação da dicotomia entre cognição e afetividade, na compreensão do sujeito como um todo integrado, pois, “para avançar na compreensão do homem, ou melhor dizendo, dos seus sentidos, temos que, nas nossas análises, considerar que todas as expressões humanas sejam cognitivas e afetivas” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 227).

Para alcançar tal objetivo o texto traz, inicialmente, como a Teoria da Subjetividade de González Rey foi se constituindo ao longo da história da Psicologia, se distanciando de algumas perspectivas teóricas e demarcando uma compreensão mais específica sobre os processos subjetivos, principalmente a partir das contribuições de Vygotsky. Posteriormente, o leitor encontrará um subcapítulo dedicado a Teoria da Subjetividade e ao conceito de Sentidos Subjetivos, perpassando outros conceitos, tais como: sentido e significado, subjetividade social e individual e intersubjetividade.

## **Aspectos históricos**

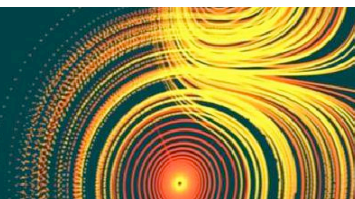
Na história humana ocidental o positivismo, com seus esforços de categorização, acabou por separar facetas importantes no desenvolvimento humano. O científico, fortemente relacionado ao empírico, reduziu complexidades importantes na compreensão dos processos humanos, onde predomina uma psicologia centrada no rigor dos instrumentos e preocupada em desenvolver nomenclaturas para os resultados obtidos. Nesse cenário, o interesse ontológico, no que se define como psicológico, torna-se secundário em relação aos processos de operacionalização. Há, então, uma retração empírica da natureza dos conceitos. Além disso, muitas vezes, adotou-se a voga de teorias como dogmas, e não como sistemas de base para as construções teóricas das pesquisas e práticas pertinentes ao próprio desenvolvimento do homem e do sistema no qual o homem se faz (GONZÁLEZ REY, 2012).

A forte cultura de segmentação na sociedade ocidental contribuiu significativamente para que a ciência se dedicasse a estudar o humano e seus processos de forma bastante fragmentada. Afetividade e cognição, por exemplo, eram tidos quase como irreconciliáveis. Estudos como os de Piaget e Gréco (1974) já demonstravam alguma superação dessa dicotomia; no entanto, os processos afetivos ocupavam papel secundário em relação à cognição. Em uma perspectiva que pretende estar mais aberta para compreender os sujeitos, a Psicologia Histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934) entende que todas as expressões humanas são cognitivas e afetivas. Os sentidos subjetivos imprimem a marca da





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



subjetividade, da intersubjetividade e do pessoal em cada vivência do sujeito, relacionando o simbólico e o emocional.

Contudo, de acordo com o próprio González Rey (2007a), a construção dessa perspectiva pela Psicologia Soviética, na contramão do que vinha sendo produzido de forma hegemônica na psicologia, não foi um trabalho simples nem linear. O autor ressalta que “foi um caminho complexo, que transitou por diferentes momentos, desde a reflexologia pavloviana até a reatologia de Kornilov, buscando, durante seus primeiros tempos, a base material que permitiria uma explicação material da psique” (ibidem, p. 92). Entretanto, ressalta ainda que as primeiras tentativas de apoiar o desenvolvimento psicológico no marxismo acabaram sendo simplificadoras, centrando-se no conceito de classe social e considerando a influência do social sobre a psique de forma dogmática.

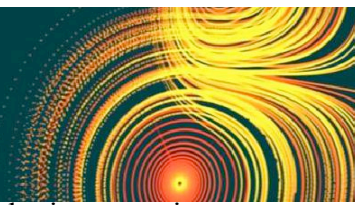
Em todo esse processo, um dos autores que se destaca pelo caráter não mecanicista de sua aproximação do marxismo é Vygotsky, juntamente com S. L. Rubinstein (1889-1960). Vygotsky foi quem nomeou sua teoria de Histórico-cultural; entretanto, considera-se que assim poderia ser nomeado o processo da Psicologia Soviética, que de modo geral se orientou em princípios semelhantes e teve os dois autores citados como base. Os dois sofreram fortes repressões políticas em virtude de suas ideias e posicionamentos, o que também se refletiu na dificuldade de disseminação de suas teorias por um longo tempo.

Pelos mesmos motivos políticos, o momento mais difundido da teoria de Vygotsky é o caracterizado pela mediação do signo (segunda parte de sua obra), na qual a função psíquica é marcada pela interiorização de uma operação desenvolvida em plano externo, a partir do qual se faz uma relação entre “a função do signo na vida psíquica e a função de ferramenta na atividade laboral” (ibidem, p. 96). De acordo com González Rey (2007a), esta é a parte mais objetivista de sua obra. Ademais, o viés mais difundido da teoria do autor é o norte-americano, que se enfoca justamente nesse mesmo período de sua obra.

Com o crescimento da psicologia norte-americana, que se distanciou significativamente das bases da psicologia alemã, no século XX, tem ascendência uma vertente que prioriza o uso de instrumentos para a medição de traços característicos da população, deslocando o cenário de investigações dos laboratórios para a esfera social. Outra característica importante é que esse viés enfraqueceu a orientação acadêmica que a psicologia havia assumido na perspectiva alemã, direcionando-se para a prática da psicologia como profissão. Assim como outras áreas do conhecimento no século XX, a psicologia também se volta para contribuir com a regulação e adequação dos sujeitos ao mundo do trabalho, assumindo um caráter fortemente pragmático. Não obstante, após o surgimento do



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



behaviorismo, o caráter experimental passa a fazer parte, também, da psicologia europeia (GONZÁLEZ REY, 2003).

No behaviorismo, sujeito e sociedade não representam “dois sistemas qualitativamente distintos” (ibidem, p. 18), mas o sujeito é contingente das atividades externas. A mudança de foco, dos laboratórios às diferentes esferas da sociedade, da teoria para o empírico e a consideração do real, contribuiu para que se desenvolvesse, ao longo dos anos, a ideia de uma subjetividade que é oposta à objetividade, considerando-a individual e interna. Contudo, González Rey (2003) destaca que a linha norte-americana tem representantes do pragmatismo filosófico que trabalharam para superar a dicotomia entre o social e o individual, como G. H. Mead (1863-1931), que estabeleceu a solução para a dicotomia entre consciência e cultura, iniciando um caminho para a compreensão social da mente. Seus estudos, entretanto, tiveram maior impacto sobre a sociologia e a filosofia do que sobre a psicologia (ibidem). Apesar de influenciada pelo empirismo, a psicologia europeia manteve maior tradição

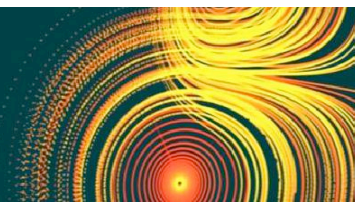
acadêmica do que a norte-americana, proporcionando algumas contribuições importantes à psicologia moderna. Uma de suas maiores contribuições foi a Gestalt, compreensão das funções psíquicas como sistemas, ou seja, o entendimento dos fenômenos psicológicos como totalidade organizada, indivisível e articulada; como configurações. Posteriormente, os autores da linha se afastaram dessa abordagem teórica e assumiram posições mais relacionadas a um funcionamento isomórfico, simplista, entre o campo das experiências e o cérebro humano. Algumas características da Gestalt tiveram continuidade nas produções de Vygotsky (GONZÁLEZ REY, 2003).

Nesse percurso, surge a Psicanálise com o intuito de enfrentar os problemas que emergiram no início da psicologia clínica, e torna-se um de seus mais importantes fundamentos. Entretanto, Freud não pôde romper totalmente com o modelo mecanicista dominante, e apresentou um aparelho psíquico concebido por “um conjunto de forças e energias quantitativamente definidas [...]” (ibidem, p. 22), no qual as experiências psíquicas são definidas por instâncias intrapsíquicas, interpretadas a partir do modelo teórico proposto. Ou seja, o aparelho psíquico é praticamente autônomo e o sujeito não tem força transformadora; há uma luta interna entre forças superiores e ele. A instância mais próxima do sujeito seria o eu, que se vê como um mediador entre superego e id.

Para González Rey (2003), a sacralização da Psicanálise trouxe dificuldades para o desenvolvimento de teorias que pensam a subjetividade de forma mais aberta e não relacionadas com estruturas psíquicas invariáveis. De acordo com o autor, justamente essa característica dificulta uma nova compreensão sobre como o sujeito se constitui



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



psicologicamente. A Psicanálise de Freud compreende a psique como um processo constitutivo do sujeito em termos de natureza humana e não como ser histórico, com expressões ontológicas, e trata individual e social como fenômenos diferentes.

Entretanto, as categorias desenvolvidas pela Psicanálise abriram espaço para as “zonas de sentido” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 35), para interpretações, que foram a introdução para a construção de uma teoria da subjetividade. A compreensão do trauma dentro da trama psicodinâmica, sendo considerado fantasia do paciente – posicionamento mais explícito nas reflexões pós-modernas na Psicanálise –, direcionou as reflexões à subjetividade, ainda que, muitas vezes, a fixação em um inconsciente de natureza sexual seja tão forte que não deixe espaço para a discussão da subjetividade (GONZALEZ REY, 2007).

Contudo, a subjetividade não aparece na psicologia devido à modernidade, mas pela tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico partindo de uma compreensão de realidade mais sistêmica. A psicologia moderna, pelo contrário, está relacionada às características definidas pelo modelo cartesiano de ciência e pelo positivismo. Tal ruptura foi fortemente influenciada pela dialética, em condições geradas, mais especificamente, pela Revolução Russa, quando os psicólogos soviéticos começaram a realizar uma profunda reflexão a respeito da própria psicologia russa. Tinham, então, o desafio de compreender a psique a partir de uma visão cultural, despojando-se do caráter determinista que acompanhou a maioria das teorias até o momento.

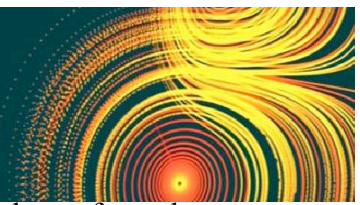
Quando Vygotsky e S. L. Rubinstein começaram a pensar nos fenômenos psicológicos inspirados no marxismo foi que, de fato, apareceu o caráter cultural da psique de forma consistente. González Rey (2007) destaca que, além da concepção marxista, o conhecimento que os dois autores tinham a respeito de outras escolas da psicologia influenciou significativamente a construção de uma crítica ao que era produzido na época.

Apesar de terem seguido caminhos distintos, trabalhando com categorias diferentes, os dois autores passam a compreender de forma dialética processos que vinham sendo historicamente percebidos de forma separada, como o cognitivo e o afetivo, o social e o individual. O entendimento do sujeito concreto não desaparece, mas passa a ser perpassado dialeticamente pela sua condição singular; uma compreensão do caráter subjetivo da constituição psicológica.

Vygotsky trilha um caminho que permite a compreensão do homem enquanto processo social e histórico, numa relação dialética com o real. Entretanto, sua obra passa por diferentes fases e, como todo construto teórico, não evolui linear e homogeneamente. De acordo com González Rey (2007a), na primeira fase seu enfoque estava na personalidade e



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



na relação imbricada entre cognitivo e afetivo – esse segundo tema perpassa todas as fases de sua teoria. Na segunda fase, o autor direciona-se para a mediação do signo, com influências mais objetivistas, o que também o leva à definição de função psíquica superior; nesse período, a teoria de Leontiev (Teoria da Atividade) influencia fortemente sua obra. Como já foi mencionado, essa é a fase mais conhecida e evidenciada pela psicologia norte-americana, e também a fase pela qual Vygosty se tornou mais conhecido e reconhecido pela própria psicologia soviética, fato que contribui significativamente para que a subjetividade fosse desconsiderada.

A Teoria da Atividade foi, até os anos 1960, o pensamento hegemônico da Psicologia Soviética. A partir de 1970, “quando o centro do poder na Psicologia Soviética passou para o Instituto de Psicologia da Academia de Ciências” (GONZALEZ REY, 2007a, p. 102), abriu-se a discussão sobre as limitações do termo “atividade”, o que influenciou o desenvolvimento e qualificação da Psicologia Soviética.

Na última parte da obra de Vygotsky, ele retoma o estudo da personalidade e considera, então, o sentido como se fosse uma unidade para o desenvolvimento da personalidade (GONZÁLEZ REY, 2007). A personalidade é entendida como uma produção, como um sistema aberto e em processo, e não como uma estrutura intrapsíquica, ou seja, “é um sistema vivo que toma formas múltiplas em configurações subjetivas diferentes e constantemente desenvolvidas pelas pessoas, nos diferentes campos de sua experiência” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 30).

Contudo, a crítica de González Rey (2003; 2007a; 2012a) à psicologia moderna refere-se à falta de espaço para pensar o sujeito e a subjetividade. O sujeito foi fragmentado pela psicologia quando ela atingiu o caráter de ciência e os processos emocionais e afetivos passaram a ser compreendidos separadamente da cognição e muitas vezes considerados secundários. Quando a psicologia assume a base marxista, simplifica o processo de interferência do objetivo na constituição psicológica dos sujeitos, deixando de considerar as produções subjetivas individuais. Nesse ínterim, o autor ressalta que o subjetivo era associado ao interno, ao distorcedor, ao espiritual, ao reflexo do externo, ao oculto, mas em nenhum caso se especificava a nova ordem de processos que caracterizava a produção subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 124).

Desse modo, há a necessidade de desenvolver teorias que possam compreender os sujeitos constituídos por processos e sistemas abertos, que sofrem a influência social e histórica, mas que também têm a capacidade de produzir sentidos individuais àqueles processos que vivenciam. A compreensão e o reconhecimento da subjetividade propõem a

assunção da psique também como um processo que involucra o sujeito e toda sua complexidade (cognição, afetos, emoções, história, cultura), ainda que, de acordo com Oliveira e González Rey (S/d), não seja possível enunciar uma definição precisa a respeito da subjetividade, pois trata-se de um sistema em constante movimento que já vem sendo tema de estudo e debate durante toda a história da filosofia e da psicologia, sem que se chegue a um consenso.

## **Subjetividade e Sentidos Subjetivos**

As configurações subjetivas não são anteriores à experiência e nem mesmo determinantes dela; pelo contrário, “elas são a própria experiência como subjetividade vivida” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 28), visto que a concepção de subjetividade está diretamente ligada à concepção de sujeito. E este, nessa perspectiva, é concebido como produção humana. A subjetividade é objetiva, na medida em que se dá a partir da condição humana, da cultura em que o sujeito está inserido efetivamente, mas é subjetiva por ser uma produção psíquica, uma produção de sentidos subjetivos pelos quais o sujeito expressa sua autonomia e sua criação em relação às interferências externas.

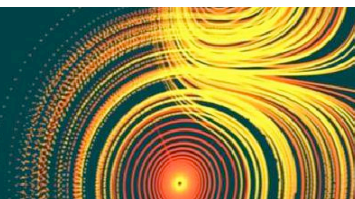
Em uma perspectiva dialética, a subjetividade abarca todos os processos humanos, desde os macrosociais até os individuais; ela não dialoga com atributos universais, mas compreende uma produção de sentidos que não pode dar-se separadamente do contexto e das complexas formas de organização social. O sujeito se dá social e individualmente, ou seja, “a subjetividade é da ordem do constituído, mas representa uma forma de constituição que, por sua vez, é permanentemente reconstituída pelas ações dos sujeitos dentro dos diversos cenários sociais em que atuam” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 126).

É importante ressaltar que não há uma cisão onde se configura uma subjetividade individual, inerente ao indivíduo, e outra subjetividade relativa ao social. Pelo contrário, trata-se de um sistema complexo que se constitui em dois espaços, de forma dialética: o individual e o social. Esses dois espaços se inter-relacionam de forma que um constitui o outro. Para González Rey (2012a), é desse modo que se rompe em definitivo com a concepção de um indivíduo naturalizado. O social constitui a subjetividade na medida em que o sujeito está inserido em um mundo real, com uma história e uma cultura, e nesse contexto ele se torna humano, apropriando-se dos recursos que a humanidade tem construído como forma de viver e conviver socialmente. O individual refere-se à possibilidade de produção que cada sujeito tem durante sua trajetória; são os processos e formas de cada um, que faz com que cada





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



sujeito construa sua própria história. A tensão existente entre os dois níveis é uma das forças essenciais para o desenvolvimento de ambos.

A subjetividade social está relacionada à concepção de uma sociedade como sistema, onde os processos macro e micro são produzidos pelo homem. Essa produção também é feita a partir da subjetividade individual, quando os sujeitos produzem sentidos e imprimem sua marca, tornando o processo social passível de modificações e não um simples processo causal. Nesse sentido, compreende-se que os vários sistemas de uma sociedade são constituídos a partir de sentidos subjetivos e estão imbricados com todas as atividades produzidas socialmente. Daí que a subjetividade é considerada um processo aberto onde articulam-se o social e o individual

Postos os conceitos iniciais da Teoria da Subjetividade e alguns aspectos históricos que contribuíram para sua conformação, cabe direcionar a atenção à categoria de Sentidos Subjetivos. Para tanto, infere-se novamente os conceitos de significado e sentido. Os dois conceitos, quando instaurados por Vygotsky, estão relacionados à palavra. O significado está mais diretamente relacionado ao cultural e histórico, atribuição representativa do homem à palavra.

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele.

É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento. (VYGOSTKY, 1996, p. 104)

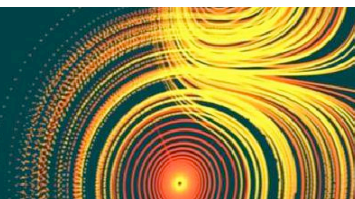
O significado não é algo cristalizado, mas evolui histórica e culturalmente. O sentido, por sua vez, está mais relacionado ao indivíduo; entretanto, não deixa de estar vinculado ao todo. Tem caráter simbólico (COSTAS & FERREIRA, 2011). O sentido não tem a estabilidade do significado; é uma produção de cada sujeito em relação à palavra, estando fortemente relacionado às experiências pelas quais o sujeito passa. Segundo Vygotsky (1996), a separação entre significado e sentido deve-se a Paulhan:

[...] Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



potencialidade que se realiza de formas diversas da fala. (PAULHAN apud. VYGOTSKY, 1996, p. 125)

Segundo González Rey (2007), o conceito de sentido não aparece nos primeiros trabalhos de Vygostky, mas surge na parte final de sua obra e, rapidamente, toma diferentes formas de expressão. Inicialmente, referia-se à linguagem propriamente dita – o sentido das palavras lado a lado ao significado –, porém, progressivamente, vai desprendendo-se da palavra. Interrompida a sua produção precocemente, o autor acaba por não burilar a categoria de sentido, segundo González Rey (idem), todavia proporciona novos desdobramentos às pesquisas em psicologia. O próprio González Rey, então, dedica-se ao estudo da configuração subjetiva e dos sentidos subjetivos como categorias centrais de suas investigações.

É importante observar que o conceito de sentido, postulado por Vygostky, é base para o conceito de sentidos subjetivos, mas não se trata do mesmo fenômeno, pois “afasta-se da relação imediata sentido-palavra, da qual Vygostky também começou a se afastar em seus últimos trabalhos (VYGOTSKY, 1984), mas sem se deter teoricamente nas consequências dessa separação” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 170). Nessa nova perspectiva, os sentidos subjetivos e a subjetividade são entendidos como sistema, e também a personalidade, que deixa de ser um conceito isolado e, essencialmente, do trabalho psicológico clínico.

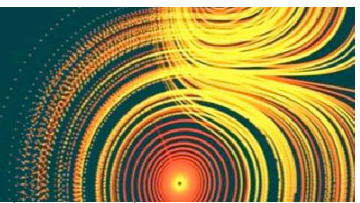
A atividade humana, mediada socialmente, é produtora de significados e sentidos, partindo do social para o pessoal. As emoções e os processos simbólicos, organizados no decurso da experiência, não são processos isolados, não fazem parte de um desenvolvimento individual ou natural do sujeito, contudo têm como esteio a configuração subjetiva dessa experiência, na qual estão implicados subjetivamente todos os processos psíquicos que dela participam; é a intersubjetividade (GONZÁLEZ REY, 2012).

Pode-se inferir que, mesmo que se compreenda que o sujeito se constitui num processo de intersubjetividade, num processo histórico e cultural, o sentido subjetivo não é a uma expressão linear do social, do contexto no qual está inserido o sujeito, de sua cultura. O sentido subjetivo é uma produção e não pode ser reduzido ao conceito de internalização. Pelo contrário, refere-se ao corolário de uma trama de eventos e suas consequências, expressas em complexas produções psíquicas (GONZÁLEZ REY, 2007). Neste ínterim, González Rey (ibidem) define a organização psíquica dos sujeitos como subjetividade, “inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana” (p, 173).

De seu ponto de vista, a subjetividade precisa ser estudada a partir de uma perspectiva onde o singular seja considerado parte constituinte do subjetivo, mas não única. Assim, o



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



emocional e o simbólico se unem na produção de sentidos subjetivos. Ou seja, a produção individual se organiza sobre sistemas simbólicos já existentes, sendo justamente esse processo a possibilidade do novo, da diferenciação humana. Assim, refere que

[...] as configurações subjetivas têm um caráter gerador, definindo o surgimento de processos subjetivos que, na aparência, não se justificam pela experiência vivida. As configurações subjetivas e os sentidos subjetivos se atravessam uns aos outros, gerando contradições e tensões causadoras de mudanças. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 136).

Quando os sujeitos se inter-relacionam, colocam em movimento a produção subjetiva. Os sentidos subjetivos produzidos desde a primeira infância participam dessa interação de forma que novos sentidos são produzidos e se integram à configuração subjetiva de cada sujeito. Nenhum sujeito participa de uma atividade material de forma neutra, pois expressa nessas experiências características de sua produção subjetiva. Contudo, as produções iniciais não são definidoras da nova experiência. Apesar de considerar que há núcleos estáveis de produção subjetiva, construídas ao longo da experiência de cada sujeito, deixando rasgos na personalidade, sempre há a possibilidade da transformação, novos sentidos emergem e podem modificar o valor subjetivo da situação e alterar os sentidos subjetivos produzidos inicialmente (GONZÁLEZ REY, 2007a).

Os sentidos subjetivos são a integração dos espaços individual e social da configuração subjetiva do sujeito. É a singularidade que se expressa em trajetórias únicas e em ações concretas. Mas podem assumir certa regularidade em função dos contextos nos quais estão inseridos os sujeitos. Isso não quer dizer que os sujeitos introjetam o material, mas que, como a produção parte também do social, as questões simbólicas e os contextos podem contribuir para essa similitude, contudo, sempre considerando a possibilidade do novo e do diferente. É essa a complexidade da compreensão da subjetividade na perspectiva: o movimento dialético entre o que está instituído e é produzido socialmente e a produção individual de cada sujeito.

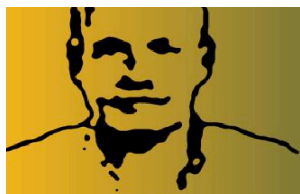
Destarte, se torna possível o intento de compreender como a configuração subjetiva e os diversos discursos hegemônicos e segregatórios, por exemplo, influenciam na produção da subjetividade e dos sentidos subjetivos dos sujeitos, dos espaços sociais e das instituições que coexistem nessa configuração. O social não é apenas o meio em que o sujeito está inserido, mas é parte desse sujeito na medida em que ele se constitui subjetivamente a partir dessa esfera, da produção da humanidade, do complexo sistema histórico e cultural marcado pela

tradição. Esse sistema é, também, gerador de sentidos subjetivos. Ou seja, “a subjetividade social aparece constituída de forma diferenciada nas expressões de cada sujeito concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 215).

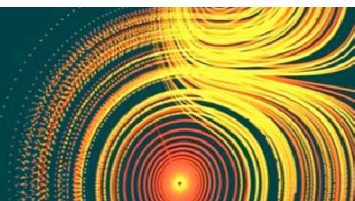
Diferentemente das teorias que consideram o desenvolvimento humano como intrapsíquico e universal, essa perspectiva pensa no sujeito que se constitui através da mediação entre ele e o social, realizada por outros sujeitos. Assim, a produção de sentidos subjetivos acontece por toda a vida e é a partir deles que o sujeito vai tornando seu aquilo que é produzido pela humanidade como um todo. Todavia, o sujeito é gerador de sentidos e não se limita a nenhuma condição subjetiva dada *a priori*; existe então uma tensão entre a produção subjetiva do sujeito e a configuração subjetiva atual. Progressivamente, os sujeitos vão atuando dentro dos espaços sociais e vão desenvolvendo estratégias de ação pessoal comprometidas com esses espaços, operando dentro de uma complexidade cada vez maior, sendo necessário construir alternativas para viver, de acordo com o que está posto pelo real. Tais estratégias, modos de vida, concepções, estão sempre relacionadas à produção de sentidos subjetivos de cada sujeito a respeito de suas vivências e ao mesmo tempo os sentidos pessoais estão, de alguma forma, relacionados aos sistemas de sentidos subjetivos produzidos histórica e culturalmente (ibidem).

É praticamente impossível abordar o conceito de sentidos subjetivos sem trazer outros conceitos que fazem parte da Teoria da Subjetividade, já que a configuração psicológica é entendida como um sistema integrado e aberto. Nesse sentido, cabe inferir que um dos registros mais importantes nessa configuração são as emoções. Elas fazem parte das diferentes atividades do sujeito e são extremamente variáveis; são expressão do estado geral dos sujeitos e dos sentidos produzidos. De acordo com González Rey (2003, p. 249), “uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional”, ou seja, existem complexas redes de sentidos subjetivos por trás das emoções, em uma relação onde os sentidos produzem emoções e as emoções produzem sentidos, integrando-se à organização geral da configuração psicológica.

Infere-se ainda que, na configuração subjetiva, circulam sentidos provenientes das mais diversas zonas da vida social dos sujeitos. Desse modo, na ação atual do sujeito podem estar imbricados elementos e produções de diferentes tempos e espaços da sua vida social. Mais uma vez aparece a tensão entre o real, aquilo que o sujeito vive no agora, que é concreto, e sua própria produção que, de alguma forma, deforma essa realidade a partir da produção de novos sentidos subjetivos que integram essas duas instâncias.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Enfim, os sentidos subjetivos são produções psicológicas que integram cada experiência do sujeito no todo da configuração subjetiva, podendo tornar essas mesmas experiências mais positivas e prazerosas para alguns sujeitos e menos para outros. Nesse processo se entrelaçam vivências do real e a própria produção psicológica dos sujeitos, de diferentes tempos e zonas, num entrelaçamento complexo e constantemente (re)configurado.

## Considerações finais

A instauração de um diálogo que provoque a superação de postulados da ciência moderna, que fragmentou o humano, e siga em direção à complexidade do sujeito torna-se extremamente necessária diante dos dilemas sociais, educacionais e éticos vivenciados na atualidade, de modo que se compreenda o humano como uma produção dialética entre a história e a cultura humana e os aspectos próprios de cada sujeito.

É imprescindível, então, compreender o humano como um sistema integrado e aberto. E são justamente estas características que permitem pensar na produção humana e não meramente na reprodução. Sendo o homem um ser que se constitui subjetivamente social e individualmente, qualquer compreensão a seu respeito, qualquer intervenção ou ação junto ao homem precisará compreendê-lo como um sujeito social, histórico e também individual.

## Referências

AGUIAR, W. M. J. OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** Psicologia, Ciência e Profissão, 26 (2), p. 222-245, 2006.

COSTAS, Fabiane Adela T. FERREIRA, Liliane Soares. **Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para o processo de leitura.** Revista Ibero-Americana de Educação, nº 55, p. 205-223, 2011.

GONZALEZ REY, F. **A configuração subjetiva dos processos psíquicos:** avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In. MARTINEZ, Albertina M. SCOZ, Beatriz J. L. CASTANHO, Marisa I. S. (org) Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia no social:** a emergência do sujeito. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

\_\_\_\_\_. **El sujeto y la subjetividade en la psicologia social.** Un enfoque históricocultural. Argentina: Noveduc, 2011.

\_\_\_\_\_. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo:** sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. Psic. da Ed., São Paulo, 24, p. 155-179, 1º sem de 2007.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade:** uma aproximação histórico-cultural. 1ª ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e Subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuco; PINAZZA, Mônica (ORG). **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre, Artes Médicas, 2007.

PIAGET, Jean. GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e Conhecimento.** São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1974.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **El sujeto y la subjetividade en la psicologia social.** Un enfoque históricocultural. Argentina: Noveduc, 2011.

\_\_\_\_\_. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo:** sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 24, p. 155-179, 1º sem de 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade:** uma aproximação histórico-cultural. 1ª ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e Subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuco; PINAZZA, Mônica (ORG). **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre, Artes Médicas, 2007.

PIAGET, Jean. GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e Conhecimento.** São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1974.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.





Área Temática 3: Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar

## A CRIANÇA E A ESCRITA: ASPECTOS SUBJETIVOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Karina Panizza de Sousa Pinto – UnB  
karinapanizza@gmail.com

Cristina M. Madeira-Coelho – UnB  
madeiracoelho@yahoo.com.br

### Resumo

Este trabalho teve como objetivo compreender aspectos da subjetividade de crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita em uma turma do Bloco Inicial de Alfabetização da rede pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado da autora, que buscou investigar as práticas de alfabetização, letramento e desenvolvimento humano da turma estudada; caracterizar as relações que se estabelecem no contexto da sala de aula bem como suas implicações para o processo de alfabetização das crianças da turma. Na busca de um suporte teórico que sustentasse nossa concepção sobre a alfabetização em uma perspectiva da subjetividade utilizamos a concepção histórico cultural do desenvolvimento de Vigotski e as categorias propostas na Teoria da Subjetividade de González Rey (2005). Metodologicamente partimos dos princípios da Epistemologia Qualitativa, em relação à forma de construção de conhecimento singular, dialógica e construtivo-interpretativa. Foram colaboradores da pesquisa uma professora do segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública do Distrito Federal com sua respectiva turma durante o ano de 2016. A partir da análise dos dados e da construção da informação pontuamos que: o processo de alfabetização está articulado a contextos mais amplos de aprendizagem, que devem considerar a dimensão subjetiva do aprendiz; que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser dicotomizada em um processo operacional desconsiderando a subjetividade do aprendiz, mas deve ser pensada a partir das construções do sujeito compreendidas em uma perspectiva integradora em que mesmos processos operacionais da aprendizagem da leitura e escrita se constituem subjetivamente para os estudantes, que assumem papel de sujeitos de seus processos.

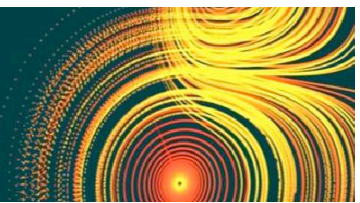
**Palavras-chave:** Processo de Alfabetização; Subjetividade; Aprendizagem.

O processo de alfabetização e letramento é um dos momentos de escolarização que representa um salto na transformação qualitativa do desenvolvimento das crianças uma vez que possibilita novas construções interpretativas sobre o contexto social, a partir da produção e da compreensão da linguagem escrita. É a partir do processo de alfabetização que se abrem novas zonas de sentido para a criança na compreensão do mundo e suas possibilidades, incluindo o código escrito e suas interpretações. O contexto deste trabalho nos permite pensar





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



quais as condições que podem favorecer a constituição subjetiva das crianças nos seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Ou ainda, como o período escolar da alfabetização proporciona para as crianças tornarem-se sujeitos em seus processos de aprendizagem da língua escrita.

A perspectiva colocada neste trabalho parte do entendimento histórico cultural da aprendizagem e de maneira mais específica da compreensão do processo de alfabetização e letramento como uma implicação do caráter singular no processo de aprender (González Rey, 2008). Quando pensamos o contexto alfabetizador de sala de aula muito além do desenvolvimento cognitivo, que comumente pode ser evidenciado durante um ano de trabalho, estão os aspectos da relação que envolvem o professor e o aluno, a possibilidade de participar de outros contextos não escolares de letramento, a possibilidade de entendimento da linguagem como ferramenta comunicativa, as brincadeiras com a linguagem, a utilização da linguagem em regras próprias e o desenvolvimento da criança como um todo. Assim, propomos essa pesquisa por compreender a alfabetização para além do envolvimento cognitivo-perceptual que participa no processo da aprendizagem da escrita alfabética e destacamos o caráter singular da aprendizagem como produção daquele que aprende e que, assumindo a promoção de seu processo de aprendizagem, “(...) rompe com as produções passivo-reprodutivas em relação ao aprendido” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 38).

## **Aprendizagem e Desenvolvimento: Perspectiva Histórico Cultural do Desenvolvimento**

A alfabetização pode ser compreendida como uma fase importante do processo de escolarização que envolve o desenvolvimento psicológico das crianças. Todavia, percebemos que este processo tem sido concebido como exclusivamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo das crianças restringindo a escrita a um processo linear, operacionalizado durante um ano específico e apartado do seu caráter histórico e cultural. Este enfoque restringe a alfabetização a aspectos como a decodificação de grafemas, a associação de fonemas, à escrita convencional, e exclui princípios como o entendimento da escrita enquanto ferramenta comunicativa social, em uma unidade que envolve o afeto e a cognição. Neste trabalho partimos da compreensão da aprendizagem sob uma perspectiva da subjetividade envolvendo a produção de sentidos subjetivos pelo sujeito que aprende não se restringindo a questões cognitivas e racionais, mas sendo compreendida como processo imbricado de construções emocionais que possibilitam significações distintas pelo aprendiz. (González Rey, 2009).

No desenvolvimento deste processo de aprendizagem a alfabetização passa a ser considerada sob diversos aspectos como: a comunicação entre as crianças, o espaço criado

pelo professor para os turnos de fala das crianças, a expressão oral dos alunos, as criações espontâneas de desenho e escrita, as leituras inferenciais das crianças entre outros. A observância destes aspectos sinaliza a unidade cognitiva-afetiva do aprender em que se integram processos psíquicos na produção de novos sentidos pelo sujeito frente à língua que aprende. Em concordância com essa perspectiva a Teoria da Subjetividade proposta por González Rey (2005) compreende o processo de aprendizagem no protagonismo do aprendiz e na relação deste com o conjunto de conteúdos a serem aprendidos. Este modo de pensar a aprendizagem permite “(...) discutir a significação das ideias e a reflexão como produções subjetivas, e não apenas como operações lógico-formais do pensamento” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 131) e evidenciam um caráter gerador do sujeito que aprende.

Nesta concepção é preciso considerar a processualidade da aprendizagem. Um período de construção frente ao novo, frente ao conhecimento e à contínua possibilidade de interpretação do objeto a ser conhecido. A aprendizagem compreendida como processo é essencial quando falamos de escolarização e permite-nos integrar aspectos como a variedade de tempos, modos, circunstâncias, e pessoas que a compõe.

Um segundo aspecto a ser considerado é o caráter dialógico da aprendizagem. A dialogicidade presente no processo de aprendizagem nos leva a práticas pedagógicas que não admitem o caráter passivo reprodutivo do aprendiz, mas direcionam o sujeito que aprende a uma postura reflexiva e ativa sobre o conhecimento, pensando, discutindo e questionando. O caráter dialógico não deve ser compreendido como categoria discursiva, mas como uma atitude de predisposição para o outro que inclui a abertura para ouvir, a escuta atenta e a consideração do outro como sujeito. Este caráter implica, porém não se restringe, ao uso do diálogo como ferramenta de aprendizagem no contexto de sala de aula. Conforme afirmou González Rey (2008)

“(...) a conversação em sala de aula, estimula o envolvimento do aluno, define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão. O aluno vai entrando em um caminho que o obrigará a assumir posições, processo facilitador da emocionalidade na atividade de aprender” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 39).

Considerando a processualidade e o diálogo como princípios norteadores da aprendizagem é necessário voltar o olhar para esse indivíduo que aprende e que dependendo de suas construções subjetivas assume-se como sujeito de sua aprendizagem. González Rey (2008) destaca a importância de os processos escolares criarem espaços para a expressão dos

estudantes de modo que estes se reconheçam em suas aprendizagens e se configurem como sujeitos que aprendem. Conforme este autor, de modo geral na escola

“(…) a aprendizagem está orientada mais pela transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos alunos lhes é transmitido um mundo feito e não um mundo em processos de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e o interesse deles” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 31).

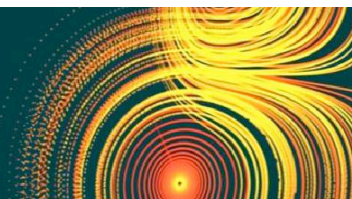
Assim também são estabelecidos os processos de alfabetização em alguns contextos escolares, que enfatizam a aquisição do código de escrita em suas dimensões operacionais esvaziando de sentido o processo de aprendizagem da língua. Neste contexto a produção subjetiva daquele que lê separa-se do processo de desenvolvimento da função de ler e a criança é observada com habilidades isoladas e distintas quando deveria ser priorizado seu caráter complexo de produção, reflexão, imaginação e construção própria frente ao sistema de escrita. O que destacamos neste trabalho é a compreensão do processo de alfabetização em sua dimensão subjetiva e a escrita como expressão do sujeito em processo de aprendizagem.

Não é nossa pretensão negar aspectos cognitivos e linguísticos que são evidentes na aprendizagem, mas perceber que esses aspectos estão integrados em um contexto de produção subjetiva daquele que aprende. A aprendizagem em si deve ser entendida como um processo subjetivo (Mitjans Martínez, 2012), assim, a construção de um processo de alfabetização ancorado na subjetividade implica resgatar as pessoas envolvidas em seus papéis de sujeitos “pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 33).

Conforme afirmou González Rey (2008) o processo de aprendizagem implica a vivência de situações que envolvam a subjetividade do aprendiz. Isto significa que o estudante, no contexto escolar, ao envolver-se subjetivamente com o conhecimento, elaborando de maneira única e individual a informação que lhe é oferecida, é capaz de transformá-la afetivo-cognitivamente para seu desenvolvimento (González Rey, 2008). A capacidade de elaboração do conhecimento pelo aprendiz de maneira subjetiva transforma o próprio processo de aprendizagem de modo que cada pessoa fica implicada de maneira singular e distinta com o objeto de conhecimento. Segundo González Rey (1999) esta concepção sobre o processo de aprender de modo único, subjetivo e processual rompe padrões reprodutivos esperados para o contexto escolar de modo que,



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



“(…) a aprendizagem deixa de ser um processo reprodutivo para converter-se em um processo produtivo de um sujeito ativo que se implica nele através dos processos de relação que caracterizam o cenário do aprender”. (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 20)

As condições capazes de proporcionar um envolvimento subjetivo no processo de aprendizagem podem ser as mais variadas possíveis, mas remetem, em seu conjunto, a construções psicológicas capazes de gerar sentido diante do que vai sendo construído, implicando as vivências anteriores, as experiências e as ideias do sujeito. A geração de novas zonas de sentido frente ao que vai sendo conhecido configura uma situação que implica o indivíduo enquanto sujeito capaz de refletir e de se posicionar sobre seu próprio processo de aprendizagem. O vínculo que se estabelece entre o sujeito e o conhecimento gera novas aprendizagens e conseqüentemente uma relação diferenciada do estudante com o conhecimento. O sujeito vai sendo, portanto, gerador de seus próprios processos de aprendizagem.

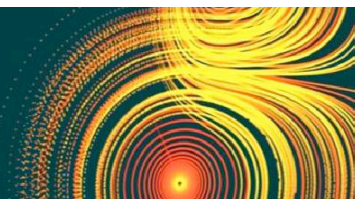
A aprendizagem na perspectiva da subjetividade, ganha especificidade na alfabetização enquanto processo simbólico emocional das crianças envolvendo o que ocorre na sala de aula, mas também demonstrando o caráter produtor do aluno em seu processo de aprendizagem da língua escrita. Desta maneira, os diversos momentos do processo de alfabetização deixam de ser hipóteses exclusivas sobre o código escrito, mas passam a ser construções subjetivas das crianças sobre a escrita e a leitura. Essas construções com origem simbólico-emocional e significação subjetiva partem de vivências emocionais presentes no processo de alfabetização, contemplam aspectos individuais e sociais do desenvolvimento, e possibilitam uma integração entre as questões subjetivas e operacionais do processo de alfabetização. A perspectiva operacional passa, portanto, a ser subjetivada pelo sujeito em um movimento de construção individual sobre o que “deve” ser aprendido originando um novo processo, subjetivo e repleto de sentido sobre o ler e o escrever.

## **A Pesquisa e sua Metodologia: Epistemologia Qualitativa**

A abordagem metodológica escolhida para este trabalho considera a possibilidade de construção do conhecimento no decorrer de toda a pesquisa, portanto, não esgota o processo a pesquisa na coleta de dados, mas abrem novas zonas de inteligibilidade sobre a realidade estudada e auxilia na construção do conhecimento. O valor desta escolha metodológica ganha força quando pensamos o contexto escolar com sua dinamicidade e variedade de acontecimentos. A Epistemologia Qualitativa contempla mudanças na rota da pesquisa e



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



permite a construção de instrumentos que contribuam de maneira mais significativa para o estudo proposto estabelecendo critérios, mas considerando a imprevisibilidade do processo de pesquisa bem como de seus desdobramentos. Para compreendermos a riqueza do processo de alfabetização vivido pelas crianças, em uma perspectiva da subjetividade, consideramos ser esta a escolha metodológica mais adequada.

Para a proposta da Epistemologia Qualitativa o conhecimento não é algo pronto a ser adquirido, mas uma construção possível de mudança que se configura a cada novo estudo realizado. O princípio **construtivo interpretativo** da Epistemologia Qualitativa assume que o conhecimento não está posto no delineamento rígido apriorístico da pesquisa, mas deve ser construído no decorrer do processo. Esta construção interpretativa tem no exercício interpretativo do pesquisador sobre as informações construídas sua centralidade. Desta maneira, cada novo acontecimento colabora na possibilidade interpretativa criada ao longo do processo de pesquisa, que se organiza em exercícios de construções teóricas.

Nesta nova relação entre o objeto de estudo e a maneira de investigá-lo, situamos o estudo sobre o processo de alfabetização e as relações subjetivas que as crianças estabelecem no decorrer da aprendizagem da língua escrita. Colocamos este estudo como a busca do entendimento dos processos subjetivos que envolvem tanto a aprendizagem da língua escrita, quanto os elementos contextuais que estão presentes durante essa aprendizagem e também de suas implicações para o processo educacional de modo amplo.

## **Cenário de Pesquisa**

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2016 em uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e envolveu uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental (25 alunos) com sua respectiva professora regente. Foram selecionadas na turma crianças que demonstrassem relação de proficiência com o desenvolvimento da língua escrita e com a leitura. Na construção do trabalho foram desenvolvidos dois casos, aqui optamos pelo recorte e exposição de apenas um episódio de um dos casos.

Os instrumentos utilizados durante a pesquisa foram: Observação em sala de aula e registro no Diário de observação; Conversas individuais com as crianças; Jogos elaborados pela pesquisadora (“Eu na história”, “Pense rápido”); Instrumentos escritos “Criando história”, “Conte com desenho”, “O que faço melhor”, “Agora já sei”. Para a análise e construção da informação estabelecemos três eixos. O eixo aqui contemplado versava sobre a relação das crianças com a aprendizagem da leitura e da escrita elencando aspectos da organização individual englobando processos de autopercepção, auto avaliação, autoria e



produções subjetivas das crianças frente à linguagem escrita. Na construção de cada eixo elencamos episódios diversos que foram capazes de apontar caminhos na construção de indicadores para a interpretação dos casos escolhidos.

## O Caso Marcela

Marcela tem sete anos e estuda na escola pesquisada desde o ano de 2015. A aluna é frequente, participa das atividades propostas e demonstra entusiasmo nos registros escritos. Demonstra timidez e seriedade no contato com adultos, porém conversa com as outras crianças nos momentos de brincadeiras e entre as atividades. Realiza seus deveres de casa com pontualidade e prefere fazer as tarefas utilizando a letra cursiva. Não costuma conversar durante as aulas e mantém o olhar atento aos comandos da professora. Nos momentos de correção dos deveres, quando acerta as questões agita as pernas em um gesto silencioso de euforia. Apresenta uma postura mais retraída, mas demonstra prontidão em participar quando é solicitada pela professora. Os colegas se dirigem a Marcela quando têm alguma dúvida ou precisam de algum material emprestado. Na sala é referência de desempenho acadêmico para os demais. Em alguns momentos desempenha a função de ajudante da professora quando algum colega precisa de auxílio para o término das atividades.

## Episódio 3: O ditado

Por ocasião da reunião de pais, a mãe de Marcela aproxima-se da professora e comenta sobre o ditado com nomes de frutas, realizado na semana anterior, reportando a seguinte situação vivida no contexto familiar por ela e pela filha:

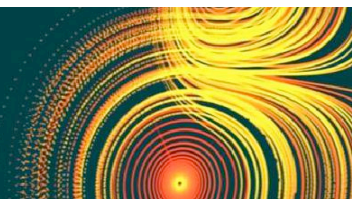
*Mãe: “Tia, Marcela estava preocupada com o ditado das frutas. Chegou em casa falando da palavra maracujá. Ela sabia que tinha um acento na palavra, mas não lembrava onde. Ela comentou comigo:*

*Marcela: “Aí mamãe eu não lembrava onde era o acento, aí eu olhei pra minha garrafa e você acredita que estava escrita a palavra maracujá?”. (a garrafa que Marcela usa frequentemente para levar água para a escola é uma garrafa plástica de um isotônico com rótulo sabor maracujá). Aí eu vi o acento e coloquei na palavra do ditado, mas fiquei com a consciência pesada por que copiei”* Mãe: *Mas você já não tinha feito a palavra?*

*Marcela: Tinha*

*Mãe: Então, fica tranquila. Fala com a professora.*





A professora riu quando a mãe terminou de contar a história e reforçou os elogios à Marcela, falando que ela era uma criança atenciosa e muito caprichosa.

Elaboramos nossa interpretação sobre o alcance que a aprendizagem tem para Marcela. Sua recepção para novos conceitos e elaborações é constante e indica um trabalho mental sobre o que é vivido para além deste contexto institucional da sala de aula. A situação reportada pela mãe de Marcela aponta articulações da estudante entre os aspectos operacionais da aprendizagem da leitura e da escrita, presentes na atividade do ditado, e os aspectos subjetivos de entusiasmo com a aprendizagem vivenciados pela estudante. A relação de escrita da palavra sem o acento não era suficiente para a menina finalizar o ditado. Apesar de saber da existência do acento na palavra “maracujá”, Marcela busca recursos contextuais para a solução do problema. Não pensa, por exemplo, na sílaba tônica da palavra com o objetivo de colocar o acento, mas contempla elementos presentes na sala de aula para solucionar a questão da acentuação. Coincidentemente a palavra escrita em sua garrafinha contempla as necessidades daquele momento. A ação de leitura das palavras escritas na garrafinha, durante a execução do ditado demonstram Marcela, em um movimento de constante pesquisa reflexiva sobre a escrita, apoiando-se no cenário da sala de aula e em seus materiais para suas construções escritas.

Esta situação evidencia para nós a importância dos elementos contextuais na sala de aula como facilitadores do processo. Marcela vive um momento de reflexão intensa sobre a escrita, pensa constantemente sobre o que escreve e busca elementos presentes em sala de aula e que a auxiliem no exercício das atividades como uma ferramenta que demonstra um valor positivo que Marcela assume para seu processo de aprendizagem.

Contudo ressaltamos que apesar de ter construído a consulta como ferramenta Marcela sente-se infringindo a regra estabelecida pela professora anteriormente de não consultar, que no caso era a cópia da garrafa. A estratégia criada por Marcela de maneira literal não infringia a regra daquele momento, contudo era considerada, pela menina, um modo de consulta. A implicação que Marcela dá para consulta que havia realizado é também resultado das construções sociais próprias do contexto escolar. A consulta era considerada estratégia inadequada para aquele momento e, portanto, infringia as regras. O que queremos ressaltar nessa análise crítica é a compreensão do processo de aprendizagem por uma concepção de isolamento e individualização em que o sujeito, mesmo realizando processos bem articulados, constrói sentidos de culpabilização quando sua “consulta” não se restringe apenas às suas próprias memórias.

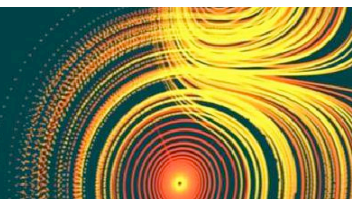
Ressaltamos também que os elementos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita não se restringem ao ambiente escolar, mas perpassam também as vivências das crianças em outros contextos. A relação da mãe de Marcela com a aprendizagem da filha indica um contexto familiar que proporciona a expressão e a manifestação das construções escolares de Marcela. Em outros momentos de conversa informal com Marcela, tivemos acesso a características da dinâmica familiar da menina como o horário de realização das tarefas de casa, a relação da família com o estudo e os vínculos entre os familiares. Neste sentido o conceito de unidade subjetiva do desenvolvimento proposto por González Rey (2004) como a maneira de explicar a integração “em um mesmo espaço de sentido diferentes aspectos da personalidade e da experiência atual do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 14) reflete os diversos contextos que influenciam no processo de aprendizagem de Marcela.

A mãe de Marcela é bastante presente no contexto escolar. Busca a menina diariamente na escola e demonstra interesse em saber as atividades que foram desenvolvidas pela aluna durante o dia questionando a professora sobre o dia e acompanhando o desenvolvimento da filha. Por ocasião da reunião de pais em que explicávamos os objetivos da pesquisa e os cuidados que teríamos para a participação das crianças no estudo a mãe também demonstrou bastante interesse. Quando a pesquisadora comentou a necessidade da autorização dos responsáveis para o estudo, a mãe balançou a cabeça afirmativamente e com o semblante pensativo reafirmando nossa convicção de um ambiente familiar também favorável ao desempenho escolar de Marcela.

Em outro momento de conversa sobre o contexto familiar, Marcela, expõe a rotina de estudo da mãe que está fazendo um curso para ser “*ajudadora de pessoas*” enfatizando um indicativo de valorização das questões relacionadas à aprendizagem pela família. A postura da mãe também enquanto estudante, por exemplo, parece ser configurada positivamente por Marcela em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. A influência da figura materna e a inclusão da mãe no processo de Marcela criam um valor subjetivo que valoriza ainda mais a aprendizagem para Marcela. Este valor é retomado também na postura maternal da professora em relação aos alunos ganhando recursividade nas construções de Marcela. Desta maneira, acreditamos que os elementos contextuais familiares e escolares contribuem para a emergência de sentidos subjetivos em que o processo de aprendizagem assume, para Marcela, um valor positivo. Conforme afirmou González Rey (2004) no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como o vivenciado por Marcela, podem



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



“ (...) existir outras configurações ou unidades subjetivas do desenvolvimento em um mesmo momento da vida da criança como o jogo, os pais, um irmão, enfim, diferentes formas de atividade e de comunicação que caracterizam esse momento de vida” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 19).

No caso de Marcela, a construção de sentido subjetivos sobre a leitura e a escrita tem relação com a figura da mãe, que também estuda e acompanha com frequência o processo da menina o que pode contribuir para criar sentidos positivos em Marcela sobre o processo de aprendizagem. Os elementos de sentido, criados por Marcela em sua relação com a mãe, participam de sua aprendizagem no contexto da sala de aula uma vez que em cada situação vivida por Marcela no contexto escolar “participam os sentidos pela ação do sujeito nessa situação, que estarão constituídos também por outros sentidos subjetivos produzidos em sua história” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 16).

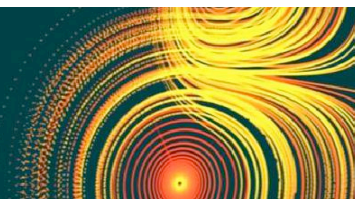
A aluna em um processo de reflexão constante sobre a linguagem escrita criava elementos de suporte nos diversos contextos em que sua habilidade de escrita é demandada. Estes elementos se configuram de maneiras diferenciadas nas experiências. Os sentidos subjetivos de Marcela possibilitam a emergência de novas zonas de sentido sobre a aprendizagem que permitem à menina se organizar como sujeito de seu processo de aprendizagem, criando estratégias para solucionar impasses operacionais que aparecem durante o processo de leitura e da escrita. As estratégias criadas por Marcela não são sentidos subjetivos, mas refletem o caráter gerador do sujeito emocionalmente envolvido na aprendizagem capaz de produzir “na integridade inseparável de processos simbólicos e emocionais” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 17) relações autorais com o conhecimento.

## **Discussão**

O caso Marcela evidencia os contextos não escolares que se integram ao processo de alfabetização, assim como as construções simbólicas emocionais que as crianças vão realizando em suas aprendizagens. As reflexões sobre sua maneira de estar em sala de aula auxiliando os colegas e sendo valorizada por suas participações era também constitutiva de seu próprio processo de aprendizagem. O aspecto social foi gatilho para a emergência de construções individuais que, por sua vez, evidenciaram o aspecto gerador desse sujeito para a criação de estratégias singulares no enfrentamento de dúvidas sobre questões operacionais da escrita, como a ortografia das palavras no ditado. A participação da mãe da menina em sua vida escolar também marcava, para Marcela, construções articuladas a diferentes espaços vivenciados. Esses elementos permitiam a construção de ferramentas individuais e criativas



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



para o processo de alfabetização e também tinham relação estreita com o vínculo estabelecido com a professora.

De maneira geral apontamos que no processo de alfabetização os aspectos em que predominam a operacionalidade da escrita podem ser descritos de maneira mais frequente, pois acreditamos que suas especificidades podem ser observadas de maneira direta pelo professor. Isto significa que a operacionalidade da escrita é tarefa simples quando comparada a subjetividade que envolve a aprendizagem da linguagem escrita. O que foi denominado por nós nesta pesquisa como operacional pode ser observado, mensurado e até mesmo avaliado em atividades diferenciadas. A percepção da escrita alfabética pode ser avaliada em atividades diversas, no cotidiano da sala de aula, na construção de textos, nos ditados, na percepção da relação grafema/fonema feita pelas crianças e são essas atividades que compõe majoritariamente o processo de alfabetização atualmente.

Todavia, os elementos que se vinculam a uma construção subjetiva das crianças sobre a linguagem escrita não estão dados a priori no processo de ensino e aprendizagem, mas podem ser compreendidos gradualmente pelo professor em um processo de aproximação e criação de vínculos com as crianças considerando as emoções e experiências vividas. A compreensão destes aspectos subjetivos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe um olhar diferenciado do professor, que coordena as atividades no contexto de alfabetização e percebe as nuances de cada criança frente às suas construções escritas. As dimensões subjetivas que implicam cada atividade, as colocações das crianças nos diversos contextos de escrita e de fala, o retorno à proposta pedagógica docente são características que se observadas permitem ao professor ler os indícios que cada criança revela na dimensão individual e coletiva da aprendizagem. A tarefa não se resume em encontrar propostas de sucesso para a alfabetização, mas em considerar aspectos sobre a singularidade e a construção de cada criança no desenvolvimento de sua própria escrita.

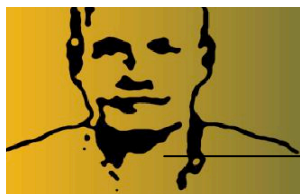
## Referências

GONZÁLEZ REY. F. Comunicación, Personalidad y Desarrollo. La Habana, Pueblo y Educación, 1995.

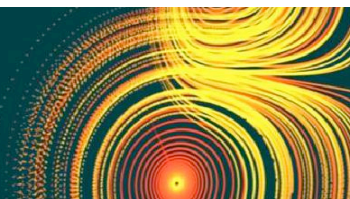
\_\_\_\_\_. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo, Thomson, 2002.

\_\_\_\_\_. Sujeito e subjetividade: Um aproximação histórico cultural. São Paulo: Thompson – Pioneira, 2003<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. O Sujeito, a Subjetividade e o outro na Dialética complexa do Desenvolvimento Humano. In: MARTÍNEZ, A.M. e SIMÃO, L. M. O outro no



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



desenvolvimento social: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo. Pioneira Thomson, 2004.

\_\_\_\_\_. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. 1. reimpr. da 1. ed. de 2003. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo. Thomson, 2005b.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios no desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: Aprendizagem e trabalho pedagógico. TACCA (org.). São Paulo. Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem. A aprendizagem no nível superior. In: A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino Superior. TACCA, M.C V. R, e MARTÍNEZ, A. M. São Paulo. Alínea, 2009.

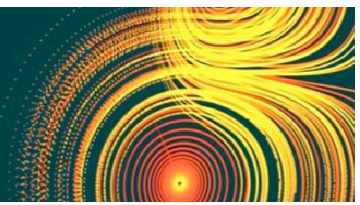
\_\_\_\_\_. Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia. São Paulo. Cortez. 2011.

\_\_\_\_\_. Lenguaje, sentido y subjetividade: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento. Espanha, 2011. Revista: Estudios de Psicología, vol. 32, nº 3, págs. 345-357. ISSN 0210-9395, ISSN-e 1579-3699.

\_\_\_\_\_. O pensamento de Vigotski: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2012.

MITJÁNS MARTINEZ, A. and GONZÁLEZ REY, F. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. SCOZ, B. J. L.;CASTANHO, M. I.S. (orgs.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. Cap. 3, p. 59-84.





## Área Temática 4: Trabalho Pedagógico e Subjetividade

### “ESSA MÚSICA É MUITO IMPORTANTE PRÁ GENTE!”: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DIDÁTICO-MUSICAL PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Lucielle Farias Arantes  
Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU)  
luciellearantes@ufu.br

#### Resumo

O presente trabalho trata de uma pesquisa de doutorado em andamento, na área da Educação. Com o objetivo de desenvolver princípios de uma didática desenvolvimental da subjetividade para o ensino de Música na escola, adota postulados da Teoria Histórico-Cultural, elaborados por Vigotstky, e a Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, como aporte teórico. Para tanto, é realizada uma pesquisa-ação junto a uma turma de alunos do 3º ano do ensino fundamental de um Colégio de Aplicação da rede Federal de ensino, cuja metodologia leva em conta os princípios da produção de conhecimento segundo a epistemologia qualitativa defendida por González Rey. O texto apresenta a proposta geral do trabalho, discorrendo sobre a possibilidade de uma didática orientada ao desenvolvimento humano que admita o caráter ativo e gerador dos sujeitos; expõe aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa e versa sobre situações desencadeadas no contexto das aulas de música a partir da abordagem didática de uma canção, explicitando a emersão de sentidos subjetivos sociais e individuais implicados na experiência.

**Palavras-chave:** Didática do Ensino de Música na Escola; Teoria da Subjetividade; Desenvolvimento Integral dos Sujeitos.

#### Pensando uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade para o Ensino de Música na Escola

Este trabalho diz respeito a uma pesquisa de doutorado que tem como objeto a didática do ensino de Música na escola (ensino fundamental) na perspectiva histórico-cultural da subjetividade. A investigação parte do pressuposto de que a aprendizagem e, pontualmente, a aprendizagem musical, refere-se à formação e desenvolvimento dos sujeitos situados historicamente em seus contextos sociais e culturais. Sendo assim, os processos de ensino devem considerar o sujeito em sua integralidade, como ser ativo e produtor, que toma parte nos contextos de sua existência social, constituindo a subjetividade dos espaços sociais concretos e sendo por ela constituídos, dialeticamente, em sua subjetividade individual.

Ocorre que a atuação da instância escolar como instituição delineada segundo o ideário moderno, diferentemente de considerar o sujeito integral, em sua unidade cognitivo-



afetiva, dotado de potencial gerador de realidades subjetivas, contribuiu para a perpetuação da noção de sujeito fragmentado e passivo.

Na escola, ainda hoje, vê-se a primazia pelo desenvolvimento de dimensões cognitivas desvinculadas dos aspectos afetivo-emocionais, fomentando a transmissão de determinados conteúdos e o desenvolvimento de certas habilidades em detrimento de outras, de modo a formar indivíduos reprodutores da cultura tomada como algo externo. Nesse contexto, a linguagem musical (quando não ausente) ocupa lugar secundário nos currículos, a despeito da relevância da música como produção simbólica.

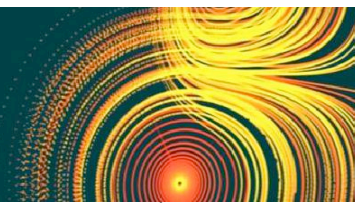
Notória é ainda a prevalência de práticas pedagógicas escolares que procuram atuar sobre as capacidades intelectuais já amadurecidas dos sujeitos, exercendo pouca ou nenhuma influência no seu desenvolvimento psíquico. Tais práticas revelam uma concepção que valoriza o desenvolvimento biológico, subestimando o papel da cultura na formação e desenvolvimento integral dos sujeitos.

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida a partir de elaborações do psicólogo bielorrusso Lev Semenovitch Vigotsky (1896-1934) representou importantes contribuições à compreensão do desenvolvimento humano ao considerar o caráter histórico e cultural da psique. O desenvolvimento do sujeito passou, então, a ser entendido mediante as relações tecidas no espaço social, constituindo-se as capacidades humanas na medida em que assimilava-se a produção cultural da sociedade – como a encarnada na arte, na ciência, na filosofia – ao invés de ser explicado como fenômeno de caráter essencialmente biológico. Nesse sentido, à escola na condição de lócus da transmissão de conhecimentos, coube o papel singular de proporcionar o ensino intencional em favor do desenvolvimento. Em sua teorização, Vigotsky (1988) cunhou o conceito de área de desenvolvimento potencial, considerando que a partir do envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem constituído por atividades intencionais, conduzidas pelo professor com foco à área de suas futuras potencialidades, esses indivíduos teriam condições de ultrapassar os limites de suas potencialidades reais, encontrando no ensino o impulsionador de seu desenvolvimento.

A concepção de Vigotsky e seus seguidores acarretou uma distinta abordagem nos processos de ensino e aprendizagem, definindo as bases da didática voltada ao desenvolvimento, a chamada didática ou ensino desenvolvimental. Mas, devido à orientação dos didatas russos à Teoria da Atividade – em que os fenômenos subjetivos eram explicados mediante a relação prática com o mundo dos objetos, afastando-se de proposições propriamente vigostkyanas que reconheciam o caráter gerador da psique e a unidade



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



cognitivo-afetiva de seu funcionamento em um sistema integrado – o ensino desenvolvimental encontrou seus limites.

Na análise crítica à visão pouco dialética dos russos, sobretudo à Teoria da Atividade, que pregava o caráter reprodutivo da psique tendo como consequência um ensino passivo-assimilativo, novos caminhos e desdobramentos emergiram no âmbito da Teoria Histórico-Cultural. Destacou-se o desenvolvimento de estudos sobre a personalidade e a motivação e a explicitação do tema da subjetividade, que seguiu ao seu desenvolvimento pelas elaborações do psicólogo cubano González Rey, culminando na Teoria da Subjetividade.

O pensamento de González Rey (2005, 2012a) parte da principal tese de Vigotsky acerca do caráter cultural da psique; das elaborações desse autor relativas aos processos da emoção, da imaginação, da fantasia e da criatividade que expressavam o reconhecimento desses fenômenos como produções subjetivas; das ideias sobre a unidade das dimensões cognitivo-afetivas e sobre o funcionamento da psique como um sistema integral. Em sua teoria, González Rey lida com uma série de categorias, como subjetividade, sentido subjetivo e configuração subjetiva, por meio das quais exprime o caráter processual e gerador da mente humana como produtora de realidades subjetivas forjadas na relação entre o simbólico e o emocional, o social e o individual, o atual e o histórico.

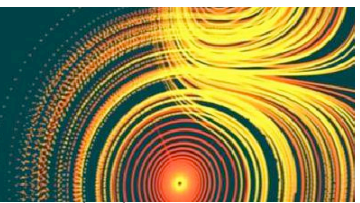
A perspectiva do psicólogo cubano tem significativas implicações ao campo educacional na medida em que coloca o aprendiz como sujeito ativo, produtor de sentidos subjetivos, diferentemente de assimilador-reprodutor de conhecimentos. O aluno que produz sentidos subjetivos é aquele que, em sua atividade, mobiliza configurações subjetivas de experiências anteriores articuladas com as configurações subjetivas da ação, produzindo conhecimentos, emoções, motivação, imaginação em unidade. É nesse movimento que ele também cria recursos subjetivos para lidar com as diferentes situações, desenvolvendo sua aprendizagem e subjetividade.

A Música - enquanto forma de expressão e campo de conhecimento artístico - diz da emoção, da imaginação, da criatividade, envolvendo as dimensões simbólicas e emocionais em unidade dialética, o que já era problematizado por Vigostky ao desenvolver seus estudos sobre a psicologia da arte nos primórdios de sua produção teórica.

Assim como os demais campos do saber constituídos nos currículos escolares, o ensino musical requer a intencionalidade de suas ações com vistas ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Não raro as expressões artísticas são associadas às emoções, à criatividade, mas nem sempre as concepções orientadoras de seu ensino tratam desses



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



aspectos de forma intencional e envolvida em um processo formativo voltado ao desenvolvimento humano, para além do espontaneísmo, da finalidade lúdica.

Por outro lado, há processos de ensino e aprendizagem musicais bem organizados, mas que privilegiam o desenvolvimento da dimensão cognitiva dissociada dos aspectos afetivo-emocionais, voltando sua atenção para a assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades, como se o conhecimento fosse algo externo ao sujeito e não sua produção.

Uma didática que considere as contribuições dos pensadores russos ao conceberem o ensino voltado ao desenvolvimento, e, que, concomitantemente entenda tal desenvolvimento referido à integralidade do ser humano como sujeito ativo e gerador, conforme teorizado por González Rey, ainda carece de experimentação e sistematização de seus princípios, inclusive ao se considerar a aplicação ao ensino musical.

Após um hiato de quase cinco décadas da obrigatoriedade do ensino de Música na escola – desde a promulgação da LDB 4.024/1961, que retirou o ensino do Canto Orfeônico de seus termos, retornando apenas em 2008 em decorrência da alteração do artigo 26 da LDB 9.394/1996 pela Lei 11.769/2008 – essa linguagem artística passa, atualmente, por um processo de implementação nas escolas de educação básica, fazendo-se necessário repensar suas práticas e contribuições ao desenvolvimento humano.

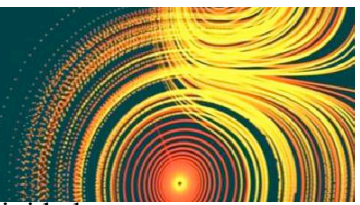
É, então, no intuito de colaborar com a produção de conhecimento didático-musical voltado ao desenvolvimento integral dos sujeitos que uma pesquisa-ação foi proposta tendo como cenário o Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp – Eseba/UFU), situado no município de Uberlândia (MG). O texto que se segue relatará alguns aspectos desenvolvidos e analisados em sala de aula, corroborando afirmações de González Rey e acenando à produção de uma didática desenvolvimental da subjetividade no ensino de Música na escola.

## **Explicitando as Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa-Ação**

A perspectiva de González Rey permite analisar o sujeito como ser ativo que, em virtude da capacidade geradora de sua mente, elabora mecanismos próprios para lidar com as situações objetivas no decorrer de suas experiências, subjetivando-as. É no contexto de suas práticas sociais que o sujeito, singular, constitui sua subjetividade individual e, dialeticamente, age no espaço social subjetivado, por meio de suas ideias, comportamentos, gestos, constituindo a subjetividade social. Pode se dizer, assim, que “sujeito” se refere a uma “forma qualitativa diferenciada de pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 272).



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Como indivíduo produtivo, o sujeito constitui e desenvolve sua subjetividade em sua ação desferida no momento atual de sua existência social, que, por sua vez, é implicada com sua história de vida, com suas experiências passadas. Isso significa que, diferentemente da fundamentação que orientou a Teoria da Atividade, não é a partir da atividade externa, objetiva do sujeito, que se definirá sua dimensão intrapsíquica, de forma imediata. À ótica da Subjetividade, tal dimensão se configura a partir da atividade subjetivada, sob a forma de sentidos subjetivos quando o sujeito, em ação em seus distintos cenários, constitui processos simbólico-emocionais partilhando ideias, tradições, discursos, representações, valores. Nesse sentido, pode se dizer que o sujeito é todo social, mas também é singular, já que cada indivíduo tem experiências de vida que lhe são particulares.

No entrecruzar permanente entre os sentidos produzidos na ação e aqueles relativamente estáveis, configurados em experiências anteriores, o sujeito produz sua subjetividade, desenvolvendo sua personalidade e provocando modificações nos contextos de suas práticas sociais. Para além dos elementos objetivos que afetam o humano, González Rey defende, então, a existência de uma realidade subjetiva que implica simultaneamente o humano e a subjetividade dos espaços sociais nos quais toma parte, integrando o histórico e o atual, bem como o individual e o social no plano subjetivo.

A subjetividade trata-se, pois, de um sistema em desenvolvimento, em que se produzem e se organizam processos simbólicos em unidade indissociável com os emocionais. Essa unidade, definida como “sentido subjetivo”, caracteriza-se por expressar-se na ação, nas diversas manifestações do sujeito, e, embora os processos da ordem simbólica e emocional emirjam uns na presença dos outros, não se pode afirmar que uns são causas dos outros. De acordo com González Rey, a crença de que as emoções são consequências de significados, remete ao racionalismo dominante na Psicologia ocidental. Para ele, as emoções se associam aos registros simbólicos e dessa integração se dá a organização de um sistema psíquico qualitativamente diferenciado.

É devido ao entendimento sobre a complexidade envolvida nos fenômenos psíquicos, portanto subjetivos, não havendo correspondência imediata, linear e totalmente consciente entre os fenômenos externo e interno, que não é possível relacionar sentidos subjetivos de forma direta a determinado comportamento. Associadas a um comportamento podem haver distintas configurações subjetivas, tanto aquelas atuais (da ação), quanto aquelas de caráter mais estável, referentes às experiências passadas (configurações subjetivas da personalidade). E, inversamente, uma mesma configuração subjetiva pode se expressar em diferentes comportamentos, quiçá contraditórios (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 264-265).



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Segundo essa abordagem teórica, a aprendizagem passa a ser concebida a partir da produção de sentidos subjetivos, sentidos esses configurados pelo aluno na ação, no contexto da sala de aula em uma relação dialética com as configurações subjetivas constituídas e reconstituídas em situações e momentos diversos, seja na escola e ou em outros espaços e contextos, organizadas em sua subjetividade individual. Assim, a motivação diz respeito à configuração subjetiva da ação do próprio sujeito e não a um conteúdo pontual diretamente associado à natureza do objeto da aprendizagem.

O objetivo de propiciar a aprendizagem comprometida com a subjetividade é de fomentar o envolvimento produtivo do aluno nesse processo, em que ele gera sentidos subjetivos por ser capaz de pensar de forma ampliada, sistêmica. Nessa direção, as operações e funções se constituem atreladas às emoções, à imaginação e à fantasia, de modo que o pensamento atua como motivador e permite ao sujeito vislumbrar diferentes caminhos e aplicações do aprendido em novas situações. Para além de consistirem em impulsos iniciais para as ações que conduzirão a aprendizagem, as emoções, a fantasia e a imaginação, integram a produção do conhecimento, tendo seus efeitos na qualidade da aprendizagem em um processo que implica o sujeito de forma integral.

O sujeito que aprende é também o que se desenvolve, por tratar-se do sujeito produtor de sentidos, capaz de operar e tomar decisões de forma ativa em seus múltiplos contextos da experiência social. González Rey (2014, p. 32) afirma que na tensão da produção singular do sujeito “ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende”, se efetivará o seu desenvolvimento. Para o autor, a forma particular como o sujeito da aprendizagem emprega o que aprende, direta ou indiretamente, em circunstâncias muito diferenciadas, representa um importante indicador da qualidade da aprendizagem.

Expressando-se em diversas manifestações humanas, os sentidos subjetivos não são autoevidentes nem passíveis de apreensão direta em um comportamento concreto. A partir da atenção às múltiplas expressões do sujeito, é que devem ser construídas hipóteses e elaborações teóricas que acenarão aos elementos de sentidos subjetivos articulados e expressos em suas manifestações (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 264). Isso se dá justamente por se considerar que a experiência interna não resulta da experiência externa como o seu reflexo.

Considerando que a construção de subjetividades se trata de um processo qualitativo, a abordagem metodológica a ela relacionada quando de seu estudo deve, portanto, corresponder



à sua definição ontológica. A partir da chamada epistemologia qualitativa González Rey (2012b) salienta princípios gerais da produção do conhecimento que, articulados, dão sustentação à perspectiva metodológica qualitativa no campo psicológico, quais sejam: o estudo e a legitimação da singularidade; o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; e, a compreensão da pesquisa como um processo dialógico, de comunicação.

Diferentemente da pesquisa de cunho positivista, as investigações acerca de fenômenos subjetivos se valem do uso de instrumentos não para legitimar resultados mediante o enquadramento de respostas à padrões definidos a priori, e sim como recursos que provoquem a expressão dos sujeitos no contexto relacional. Assim, as próprias estratégias de ensino musical trazem à baila sentidos subjetivos implicados na configuração subjetiva da aprendizagem musical incitando, recursivamente, a produção de novos sentidos configurados na ação em sala de aula. Pode se dizer, então, que as próprias atividades pedagógico-musicais consistem em indutores à expressão subjetiva dos alunos e à configuração do espaço social relacional da sala de aula. Os modos singulares com que cada sujeito responde aos indutores; as estratégias das quais lançam mão durante as atividades musicais; as facilidades, as dificuldades e as preferências demonstradas, evidenciam os múltiplos elementos de sentido subjetivos configurados no processo e as distintas formas com que cada aluno é impactado pela experiência.

A opção pela pesquisa-ação como modalidade metodológica para a pesquisa sobre a didática do ensino de Música na escola na perspectiva histórico-cultural da subjetividade considerou o seu potencial para viabilizar a construção de indicadores que dificilmente se expressariam por outras vias. Caracterizada por Kemmis e Wilkinson (2002) como uma construção aberta, fluida, participativa, dialógica, que se desenvolve a partir da constante confrontação do momento empírico com a reflexão teórica com vistas à mudanças, a pesquisa-ação teve a primeira parte de seu desenvolvimento em meu próprio local de trabalho, o Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp – Eseba/UFU), no ano de 2016.

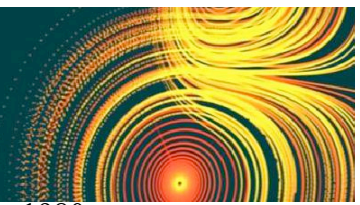
## **Configurando a Pesquisa-Ação**

A Eseba/UFU consiste em um Colégio de Aplicação (CAp) juntamente com dezesseis outras instituições dessa natureza disseminadas pelo Brasil. Os CAp tratam-se de unidades de educação básica pertencentes à estrutura de Instituições Federais de Ensino, mantidas e administradas pelas Universidades Federais. Com sua fundação no ano de 1977, a instituição funcionava como “escola benefício”, atendendo a filhos de funcionários da Universidade





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

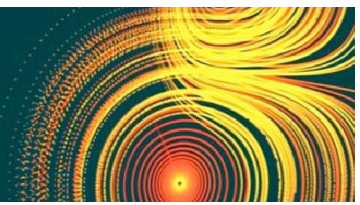


Federal de Uberlândia, situação alterada a partir do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal que acarretou a mudança de sua finalidade, de “benefício” a “escola pública”. Desde então, o ingresso na escola se dá por sorteio, ocasionando a diversidade do público atendido.

Embora o ensino musical tenha ficado por décadas ausente dos currículos obrigatórios das escolas brasileiras, na Eseba ele é ofertado desde os primórdios, inserido no componente curricular Educação Artística/Arte. As aulas de Música acontecem em um espaço físico próprio definido como “sala ambiente de artes”, onde é possível contar com recursos materiais bastante úteis aos processos de ensino, tais como instrumentos musicais e equipamentos eletrônicos. O número de alunos por turma do ensino fundamental regular é reduzido frente à quantidade de alunos por turma dos demais componentes curriculares. Contando com o total de 12 a 14 crianças ou adolescentes nas aulas das linguagens artísticas, essa redução favorece trabalhos que prezem pelos processos da ordem da subjetividade.

O planejamento didático para situações de aula comprometidas com a produção de sentidos subjetivos delineou-se, gradativamente, na medida em que as expressões particulares dos sujeitos foram emergindo juntamente com as necessidades coletivas. Em acordo com Tacca (2014), mais do que métodos e técnicas ou recursos externos a apoiarem a transmissão de conhecimento, as estratégias pedagógicas estão implicadas com as relações sociais, consistindo em “recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto” (TACCA, 2014, p. 48). Desse modo, na pesquisa-ação as estratégias pedagógicas envolveram uma gama de atividades voltadas à criação e valorização do espaço de relações entre os partícipes do grupo, instigando também a participação individual com a atuação dos alunos em sua área de desenvolvimento potencial.

Juntamente com os pressupostos teóricos apresentados, a pesquisa-ação levou em conta dois importantes princípios da didática da Música: a valorização da vivência musical direta e o trato dos elementos musicais de forma integrada. Na medida em que os alunos interagem com a linguagem musical de forma direta, estabeleciam relações no espaço social da sala de aula e, recursivamente, as atividades coletivas proporcionavam a vivência da Música de forma peculiar, dada à multiplicidade de experiências fomentadas pela prática compartilhada.



## **“Fico assim sem você”: uma Experiência Simbólico-Emocional em Espaço Dialógico**

Uma das atividades mais frequentes na aula de música é a execução de repertório musical dada à possibilidade de os alunos vivenciarem a expressão artística de forma direta, construindo conhecimentos sobre seus elementos estruturantes em contexto e interferindo criativamente na elaboração dos arranjos<sup>2</sup>. Isso, em um espaço coletivo, em que cada um tem a oportunidade de contribuir com suas reflexões e ações segundo sua zona de capacidades aproximadas.

Ao apresentar determinada música nas aulas, promovendo sua apreciação e execução, as crianças são situadas quanto ao contexto de produção da obra e aos aspectos biográficos de seu compositor e intérprete, o que muitas vezes traz à baila memórias e vivências particulares. Se a obra em questão for vocal, os alunos podem ser desafiados a cantá-la e a tocá-la tendo-se em vista os elementos técnicos vocais e instrumentais. Em virtude da execução, podem ser orientados quanto à leitura de símbolos musicais, à interpretação com precisão rítmica e melódica, às relações de dinâmica e agógica, à qualidade da interação entre as partes executadas por cada executante face ao resultado do conjunto, dentre outros aspectos implicados com as operações cognitivas. Mas, nesses processos orientados à subjetividade, as operações concernentes à apropriação e expressão da materialidade sonora são também afetivo-emocionais. Isso, considerando a possibilidade dos alunos inferirem um caráter singular em suas apreciações e realizações que extrapolam a mera reprodução do objeto musical.

Uma das músicas desenvolvidas durante a pesquisa-ação com uma turma de crianças de 3º ano (entre 8 e 9 anos), foi “Fico assim sem você”<sup>3</sup> - canção comumente explorada no contexto escolar por professoras regentes e que havia integrado em período recente a trilha sonora de uma novela infanto-juvenil. Era, pois, uma obra previamente conhecida pelas crianças sobre a qual eu pretendia desenvolver um arranjo com a execução vocal e instrumental, propiciando a compreensão sobre seus elementos estruturantes e o desenvolvimento de habilidades pari passou à produção de sentidos subjetivos.

A música, cujo conhecido refrão dizia: “eu não existo longe de você e a solidão é meu pior castigo, eu conto as horas prá te ver chegar, mas o relógio está de mal comigo”, foi inicialmente apreciada e analisada quanto ao seu caráter, estrutura formal e arranjo vocal/instrumental. A primeira audição se deu no ambiente tranquilo, silencioso, com as crianças confortavelmente deitadas em colchonetes. Em apreciações posteriores os alunos cantaram junto com a gravação e foram estimulados a se expressar verbalmente em relação

aos sentimentos emergidos. Logo pude perceber o entusiasmo com a canção que seria trabalhada. Muitos tinham domínio da letra e relatavam com alegria as situações em que se apresentaram em atividades escolares, interpretando-a.

Entretanto, mesmo com a positividade evidenciada nos relatos, nos gestos e na intensidade do canto, pude presenciar reações dramáticas de alguns alunos. Ao apreciar a música uma das meninas, Márcia<sup>4</sup>, começou a chorar, como que acuada, demonstrando sofrimento. Aos poucos, outras crianças também sensibilizadas a acompanharam no choro. No ambiente de diálogo, Márcia revelou que sentia muitas saudades da avó falecida e que ao ouvir a música pensava nela. O aluno Thales, por sua vez, chorou tão compulsivamente sem dizer qualquer palavra que, ao final da aula, precisou ser acolhido por uma das psicólogas escolares a quem revelou a tristeza com a perda de um familiar. Segundo o relato de outra professora da turma, o aluno prosseguiu entristecido até o final do dia. Em reuniões posteriores com a equipe psicopedagógica, soube que Thales havia sofrido a referida perda e vivenciado em momento recente a separação e reaproximação dos pais. Ademais, devido à organização familiar, para dar conta de compromissos cotidianos, incluindo as atividades profissionais dos pais, a criança os acompanhava em inúmeras atividades acordando muito cedo e passando quase todo o dia fora do ambiente doméstico. A execução da música “Fico assim sem você” durante a aula parece ter desencadeado em Thales sentidos muito particulares, possivelmente relativos às configurações subjetivas da família, os quais ainda não tinham sido expressos no espaço escolar e que poderiam imprimir um caráter peculiar à relação do garoto com o estudo musical por meio daquela canção.

Atrelado às manifestações emocionais e até mesmo físicas dos alunos a partir de sua experiência musical no contexto das aulas, foi também possível perceber processos da ordem da imaginação, que não guardavam relação direta com o fenômeno musical. Nesse sentido estava o registro apagado do aluno Luciano em resposta ao instrumento completamento de frases (GONZÁLEZ REY, 2012b) aplicado meses depois, cujas marcas do lápis deixadas sobre o papel permitiram a leitura - “Na aula de música eu: ‘penso que minha avó morreu’”. Apesar de suas respostas aos indutores não deixarem claro o que, pontualmente, na aula de Música o lembrava da morte da avó, o contexto de apreciação da música “Fico assim sem você” pode ter influenciado sua produção de sentido em virtude da intensa emocionalidade que configurou a subjetividade social naquele tempo e espaço.

As informações presentes nas expressões físicas e verbais dos alunos, bem como nas respostas aos indutores do completamento de frases e as informações fornecidas por outros profissionais da escola, em sua articulação, permitiram-me inferir que o trabalho com a

música em questão mobilizou a dimensão subjetiva das crianças envolvendo emoções, imaginação, memórias.

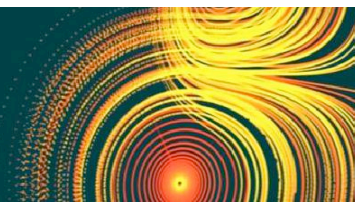
Os elementos de sentidos subjetivos individuais manifestos no choro de alguns afetaram a configuração subjetiva do grupo que, recursivamente, prosseguiu participando das configurações subjetivas individuais. Assim, cada um se mostrava sensibilizado em nível subjetivo, porém produzindo sentidos singulares mediante sua própria experiência. Essas observações vão ao encontro do pensamento de González Rey, para quem os sentidos subjetivos são produzidos de forma complexa, caótica, sem a precisão de sua origem e a definição de causalidades, comprometidos em uma relação dialética entre os eventos passados, que marcaram a história de vida dos sujeitos concretos e singulares, e os sentidos produzidos na atualidade de suas práticas sociais (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.268).

Na aula seguinte à comoção da turma, uma semana depois, ao me reverem muitos alunos ansiosos perguntavam se naquele dia executariam a música “Fico assim sem você”. Então ouvi o apelo de uma das alunas: “por favor professora, vamos cantar! Essa música é muito importante prá gente!”. O trabalho com a música seguiu seu curso, centrando-se na exploração dos instrumentos que seriam empregados em seu acompanhamento. Nesse processo, atenção especial foi dada à compreensão da estrutura métrica da obra e da execução do acompanhamento rítmico em instrumentos de percussão. Assim, cada criança pôde perceber e experimentar a realização rítmica, expressando satisfação, prazer, alegria em tocar, e, ao mesmo tempo, o empenho e a concentração necessários para responder ao desafio, principalmente considerando a execução do cajón<sup>5</sup> que deveria garantir a precisão métrica da música.

Especialmente ao tocarem cajón, alguns alunos demonstravam dificuldade, ansiedade e medo, enquanto outros, confiança e destreza. As emocionalidades implicadas no desenvolvimento da habilidade instrumental no contexto daquela experiência eram, pois, muito diversas. Ainda assim, todos pareciam entusiasmados, tendo a oportunidade e o auxílio necessário para conseguir tocar, já que para a maioria das crianças essa tarefa os colocava em sua área de desenvolvimento potencial. Apenas ao final daquela aula a música “Fico assim sem você” foi cantada na íntegra, com o acompanhamento ao violão feito por mim. Talvez a imersão em outro tipo de emoção, incluindo a satisfação ao tocar individualmente e em grupo, tenha favorecido a produção de sentidos outros que não aqueles relacionados à tristeza e à saudade, de modo que nem Thales nem qualquer outra criança chorou naquele dia, ao contrário, deixaram a sala rumo ao pátio sorridentes, transparecendo alegria.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## Continuando...

Olhar aos processos de ensino e aprendizagem musicais desenvolvidos na Eseba/UFU junto aos alunos de 3º ano do ensino fundamental à luz da Teoria da Subjetividade permitiu-me, em um primeiro momento de pesquisa, atentar às expressões dos sujeitos de uma maneira diferenciada, procurando lê-las para além de seu comportamento aparente e dos resultados dos produtos musicais apresentados.

O envolvimento nas aulas de Música e, sobretudo, na execução de repertório arranjado para vozes e instrumentos associada à atividade de apreciação, em contexto dialógico, fomentou a participação dos alunos e sua produção de sentidos, as quais não guardavam, necessariamente, relação direta com o objeto musical. As expressões dos alunos também revelavam a distinção entre o caráter das emoções desencadeadas em cada um deles ao relacionarem-se com a mesma música, corroborando a ideia de que as motivações não se limitam às operações envolvidas no estudo - elas se expressam “em múltiplas configurações subjetivas diferentes em sujeitos também diferentes, as quais integram sentidos subjetivos muito diversos” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 268). Os motivos da aprendizagem também incluem expressões presentes no contexto de seu desenvolvimento, as quais compõem a subjetividade social em um movimento recursivo com a subjetividade individual.

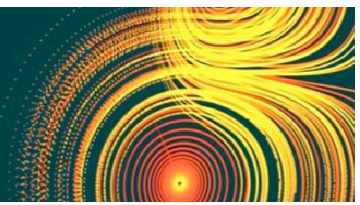
Desenvolvida a partir da experiência musical direta, pode se dizer que a aprendizagem de Música se refere a uma produção sensível e compreensiva, em que os sujeitos se apropriam de elementos da estruturação musical em um processo permeado pela produção de sentidos comprometidos com suas emoções e vivências tecidas em sua história de vida. A produção de conhecimento musical diz, então, da produção de sentidos que envolvem não só as operações mentais e habilidades motoras, mas a unidade dos processos simbólico-emocionais, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos.

A consideração aos aspectos envolvidos nos processos de ensino que se querem voltados ao desenvolvimento humano – com atenção à produção de conhecimento sem negligenciar a complexidade dos sujeitos concretos e singulares – requer, assim, uma didática que perfaça seus efeitos ao estimular a ação dos alunos em sua área de desenvolvimento potencial, mas reconhecendo e valorizando o caráter criativo e gerador de sua psique. A experiência de ensino musical aqui abordada segue com seu desenvolvimento por meio da pesquisa-ação no intuito de se por em prática um conjunto de ações didáticas que convirjam à sistematização de princípios de uma didática desenvolvimental da subjetividade no ensino de Música na escola.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## Referências

GONZÁLEZ REY, Fernando L. O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2012a.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem napsicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org). Aprendizagem etrabalho pedagógico. Campinas: Editora Alínea, 2014, p. 29-44.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2012b.

\_\_\_\_\_. Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participative e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43-66.

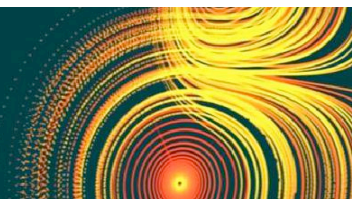
TACCA, Maria Carmen V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos como foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2014, p. 45-68.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 4:** Trabalho Pedagógico e Subjetividade

## **DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL DA ATIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA SUBJETIVIDADE PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA OBRA DE V. V. REPKIN**

Roberto Valdés Puentes – UFU  
robertovaldespuentes@gmail.com

Cecília Garcia Coelho Cardoso  
ceciliagcc@yahoo.com.br

Paula Alves Prudente Amorim – Colégio Nacional  
paulaped.alves@yahoo.com.br

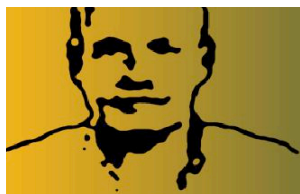
### **Resumo**

O texto aborda duas questões. Em primeiro lugar, os principais pressupostos psicológicos e didáticos da teoria da Atividade de Estudo e sua importância na organização dos processos na perspectiva da Didática Desenvolvimental e do sistema Elkonin-Davidov, a partir das contribuições de V. V. Repkin. Em segundo, a análise crítica das limitações teóricas dessa concepção a luz da Teoria da Subjetividade de Fernando L. González Rey. Concluiu-se que a obra de V. V. Repkin, vinculada a Atividade de Estudo, ainda quando merece ser reconhecida como um aporte importante no campo da psicologia e da didática marxistas da época, cometeu erros filosóficos e conceituais comuns a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev: o caráter determinista da atividade objetiva (externa) em relação a subjetiva (interna); a compreensão da Atividade de Estudo enquanto processo de interiorização dos conhecimentos, em lugar de produção de sentidos subjetivos; o predomínio do caráter cognitivista dos processos didáticos, com o que se nega a unidade do simbólico e emocional na constituição da subjetividade; a negação do aluno enquanto sujeito de sua própria atividade.

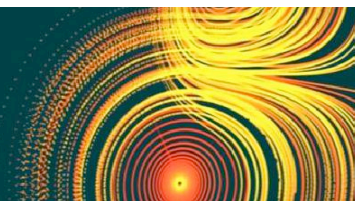
**Palavras-chave:** Atividade de Estudo; Teoria da Subjetividade; V. V. Repkin.

### **Introdução**

A didática Desenvolvimental da Atividade é uma concepção de ensino que surgiu na ex-União Soviética, na segunda metade da década de 1950, com base nas teses de Vigotski sobre o papel do processo de obutchénie no desenvolvimento do psiquismo humano. A mesma tinha como objetivo estabelecer os fundamentos teóricos e metodológicos de uma educação escolar voltada para a formação das crianças, a partir da organização didática dos processos, ora privilegiando um método geral de assimilação cognitiva dos conceitos e das ações mentais (sistema Galperin-Talízina), ora os conteúdos enquanto objetos de aprendizagem para a formação do pensamento teórico (sistema Elkonin-Davidov), ora os



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



métodos específicos de ensino dos conhecimentos particulares (sistema Zankoviano) (PUENTES, 2017).

No interior do sistema Elkonin-Davidov, especificamente, foram geradas numerosas teorias centrais e auxiliares. A Atividade de Estudo é a teoria central desse sistema<sup>3</sup> e seus pressupostos foram elaborados no contexto da teoria da atividade de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev. Esse último autor estabeleceu o conceito de “atividade principal” compreendendo-a como aquela no interior da qual 1) surgem novas formas de atividade, 2) se formam e reorganizam processos psíquicos específicos, 3) é responsável, em maior grau, pelas alterações psicológicas básicas que experimenta a personalidade da criança em cada período do desenvolvimento humano. Além disso, Leontiev, identificou também o tipo particular de “atividade principal” que corresponde a cada um dos períodos do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1945/1959, p.289).

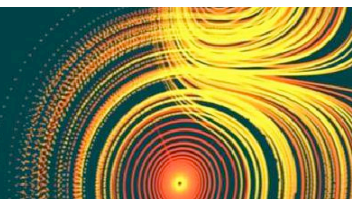
De acordo com o autor, enquanto na etapa da idade pré-escolar (que se estende entre os 3 e 6 anos de idade), a atividade principal é a Brincadeira ou o Jogo de Papeis; na etapa da idade escolar inicial (7-10 anos), a atividade principal é a Atividade de Estudo. Contudo, nem Leontiev, nem nenhum outro teórico soviético envolvido no estudo da atividade, tais como P. Ya. Galperin, N. F. Talizina, L. I. Bozhovich, N. O. Morozova, L. S. Slavina, B. G. Ananiev, etc., elaborou uma teoria psicológica específica para a Atividade de Estudo. De acordo com D. B. Elkonin (1965/1989), as pesquisas precedentes sobre o tema “não exploraram a estrutura da atividade de estudo, o processo de sua formação, nem seu papel de liderança no desenvolvimento psíquico dos alunos de menor idade.” (p.213).

A ausência de trabalhos que examinassem o processo de formação, na experiência do indivíduo, de novas formas de atividade objetiva, inclusive da Atividade de Estudo, na experiência do indivíduo, obrigou a construção de um modelo teórico de tal processo como um problema especial da ciência psicológica. Com base nisso, numerosos representantes do sistema Elkonin-Davidov, tais como D. B. Elkonin, V. V. Repkin, V. V. Davidov, A. M. Márkova e muitos outros, assumiram a tarefa de elaborar possíveis soluções que se baseavam em noções sobre a natureza da atividade humana e sua gênese, cuja essência estava contida nas pesquisas de A. N. Leontiev. As investigações tinham como objetivo determinar os mecanismos psicológicos da Atividade de Estudo, bem como seu conteúdo e estrutura.

A magnitude, profundidade e o alcance teórico, experimental e prático atingido pela Atividade de Estudo, ao longo dos anos, fizeram dela uma das maiores contribuições no campo da didática marxista das últimas décadas. Isso gerou o surgimento no ocidente, inclusive no Brasil, de numerosos admiradores, seguidores e estudiosos. Porém, observa-se



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



também que o apego fervoroso aos clássicos da teoria levou, muitas vezes, à adoção da mesma desacompanhada da crítica e atualização necessária. Isso gerou uma postura mecanicista, dogmática e até anti-dialética que tem não somente comprometido seu próprio desenvolvimento, mas também a qualidade das pesquisas, que a partir de seus fundamentos se realizam.

Na contramão, a Teoria da Subjetividade de Fernando L. González Rey (1997, 2005, 2016) e seus seguidores, nos aporta os recursos teóricos, epistemológicos e metodológicos adequados para a construção de uma visão mais complexa, dialética e dialógica dos processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Além disso, nos permite, em primeiro lugar, a análise crítica das diferentes concepções didáticas, em especial, da Didática Desenvolvimental da Atividade, de seus diferentes sistemas e da teoria da Atividade de Estudo, já que, ao mesmo tempo que considera suas relevantes contribuições, não ignora suas limitações; em segundo lugar, avançar na direção da elaboração das bases de uma nova teoria da atividade de estudo na perspectiva da subjetividade.

Em tal sentido, o presente texto tem como objetivos, por um lado, apresentar os aspectos mais relevantes da Didática Desenvolvimental da Atividade, a partir da análise das principais contribuições teóricas e metodológicas de V. V. Repkin à Teoria da Atividade; pelo outro, avaliar criticamente as limitações teóricas dessa concepção a luz dos pressupostos da Teoria da Subjetividade.

## **Desenvolvimento**

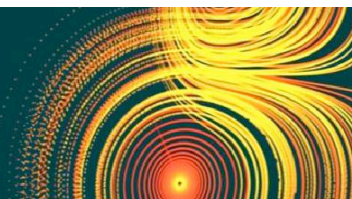
### **A teoria da Atividade de Estudo e as contribuições de V. V. Repkin**

As teses iniciais sobre a teoria da Atividade de Estudo foram estabelecidas no interior da psicologia cultural-histórica, da didática geral e das metodologias do ensino. O objetivo era determinar a estrutura dessa atividade, as leis de sua formação, sua relação no desenvolvimento psíquico da criança e criar as condições didáticas adequadas para a autotransformação dos alunos, a partir do desenvolvimento do pensamento teórico. Sobre o objeto e papel desse tipo de atividade, Elkonin (1961) afirmou: "...a autotransformação da própria criança como produto (é o objeto da atividade de estudo), a partir das transformações que se operam durante a execução no objeto." (ELKONIN, 1961, p. 240).

Elkonin (1961), também determinou que a efetivação da Atividade de Estudo dependia da adequada reorganização substancial do processo de ensino; estabeleceu as condições básicas para o processo de sua formação (o conteúdo do material que se assimila, a



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



metodologia concreta de ensino e as formas de organização do trabalho de ensino dos escolares) e identificou os componentes de sua estrutura (o ensino e os motivos cognitivos; os objetivos - a tarefa - e as operações de estudo; a ação de controle; a ação de avaliação). Contudo, não resolveu a questão de como gerar, de maneira mais eficiente, a Atividade de Estudo nas crianças e em que ordem devem ser transferidos alguns de seus elementos para a auto-realização. Essa problemática, assim como outras tantas, ficaram em aberto e resolvidas, parcialmente, depois com os anos.

O filólogo, psicólogo e didata ucraniano V. V. Repkin (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017), deu continuidade as pesquisas de Elkonin e realizou importantes experimentos de caráter psicológico e didático relacionados com a Atividade de Estudo. As teses estão contidas em uma série de artigos teóricos publicados, principalmente, entre 1975-1978, dedicados a: conceito, estrutura, formação da atividade de estudo como um problema psicológico, bem como as condições de sua formação nos primeiros anos escolares.

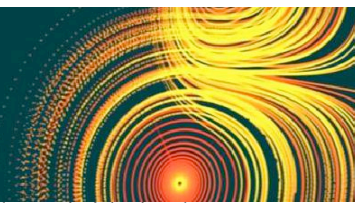
Seus trabalhos ressaltam as características específicas desse tipo de atividade em relação ao trabalho, ao ensino, a assimilação e a aprendizagem; sua função social (prover as novas gerações com os conhecimentos científicos que operam como premissas universais no domínio das formas de atividade de trabalho); e seu conteúdo (a assimilação das formas generalizadas de ações e dos conhecimentos científicos que lhe servem de base) (REPKIN, 1976a).

Definiu a própria Atividade de Estudo como a unidade de análise mais simples e propôs um novo modelo teórico tomado na forma mais desenvolvida, que passa pela redefinição dos elementos que integram a estrutura dessa atividade: 1-A atualização do interesse cognitivo-teórico presente; 2-A definição do motivo-meta de estudo final; 3-A definição preliminar do sistema de metas intermediárias e das formas de seu alcance; 4-A execução do sistema de ações de estudo próprias, cujo lugar central é ocupado pela transformação específica do objeto e a construção de seu modelo; 5-As ações de controle; 6-As ações de avaliação (REPKIN, 1976b).

Repkin (1976c), também considerou a Atividade de Estudo uma forma especial de atividade do indivíduo que surge como resultado das condições e mecanismos de sua “apreensão”. Ficou assim colocada a ideia de que a formação desse tipo de atividade é resultado do processo de assimilação das formas de atividade historicamente criadas pela humanidade. Sugeriu um sistema de noções sobre a base das quais se forma a Atividade de Estudo. Descreveu o conteúdo e os resultados de pesquisas de laboratório realizadas sobre a



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



aplicação do modelo teórico concebido para a análise das particularidades da Atividade de Estudo, nas etapas antecedentes de sua formação na idade escolar inicial. (REPKIN, 1978).

Em pareceria com outros autores, Repkin (1975) relatou as condições externas necessárias ao processo de desenvolvimento da Atividade de Estudo. Identificou os elos da Atividade de Estudo como um processo de solução de tarefas: 1) a proposição da tarefa de estudo, 2) a aplicação de formas ideais de sua solução (modelagem), 3) a realização do controle do andamento da solução, 4) a avaliação objetiva de seus resultados.

Por fim, reformulou sua concepção a respeito da Atividade de Estudo, seu lugar no contexto da Didática Desenvolvimental, seu conceito e sua estrutura. Centrou sua análise nas necessidades, objetivos e tarefas da Atividade de Estudo, com base na discussão das obras dos principais representantes do sistema Elkonin-Davidov (1997/2014).

## **A Teoria da Subjetividade**

As bases dessa teoria foram estabelecidas, pelo seu idealizador González Rey, a partir da segunda metade da década de 1990 (GONZÁLEZ REY, 1997). Suas teses se sustentam no materialismo histórico-dialético, na psicologia cultural-histórica e na complexidade. A mesma, parte do pressuposto do caráter gerador da psique, com o qual entra em contradição com as concepções psicológicas marxistas que lhe precederam, sobretudo, com a teoria cultural-histórica da atividade, de A. N. Leontiev e seguidores.

Com base no caráter gerador da psique, a teoria da subjetividade reafirma o conceito do papel ativo do sujeito enquanto produtor criativo de sua própria existência (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Nessa perspectiva, o sujeito se constitui, enquanto tal, através do modo particular como produz a sua subjetividade a partir das experiências vividas.

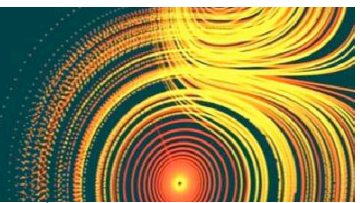
Desse modo, a subjetividade remete, em primeiro lugar, às formas de organização e ao desenvolvimento dos processos simbólicos e emocionais, como unidade inseparável, na atividade humana. Em segundo, às ações indiretas e encobertas da influência das experiências vividas pelo sujeito, que se entrecruzam e se expressam em rápidos desdobramentos simbólicos e emocionais, aparecendo estreitamente articulados entre si e gerando cadeias de efeitos que atuam apenas no nível subjetivo. Em terceiro, aos sentidos subjetivos que se constituem a partir da unidade desses processos simbólicos e emocionais, na qual uns emergem perante a presença dos outros, sem ser sua causa (GONZÁLEZ REY, 2013).

Os sentidos subjetivos constituem a organização simbólico-emocional que a experiência vivida adquire e se expressam nas mais diversas manifestações humanas. Eles nunca se





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



revelam em sua integridade em nenhuma delas quando são tomadas separadas, nem se configuram como resultado de experiências externas que se transformam em internas, mas como uma produção subjetiva que se integram em diversas configurações subjetivas atuais em torno das emoções e processos simbólicos, que se expressam no decorrer das ações em diversas áreas de sua condição social atual (GONZÁLEZ REY, 2013).

O sentido subjetivo, portanto, não existe, não está substancializado, não representa um tipo específico de comportamento ou um conteúdo psíquico concreto, ele se expressa quando é demandado pelo próprio sujeito na atividade humana que realiza. Vista a subjetividade no contexto das práticas pedagógicas escolares, González Rey (2013) afirmou:

Pelo caráter gerador da psique, eventos aparentemente intranscendentes em sua significação objetiva são ‘responsáveis’ por uma produção subjetiva que tem muito mais a ver com as configurações subjetivas do sujeito, do que com o evento em questão. (GONZÁLEZ REY, 2013, p.268).

A sala de aula, nessa visão, é compreendida como um cenário que integra os mais diversos processos da subjetividade social que, pela forma singular sob que aparecem configurados subjetivamente em cada criança, passam adquirir sentidos subjetivos diferentes nesse contexto.

## **Abordagem crítica da Atividade de Estudo na Obra de V. V. Repkin a luz da Teoria da Subjetividade**

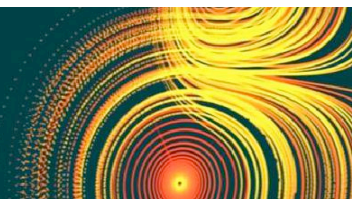
Na década de 1950, depois da morte de Stalin, a Teoria da Atividade passou a preencher o vácuo deixado pelos processos neurofisiológicos que tinham como pressupostos teóricos as teses de I. Pavlov (1849-1936). Na perspectiva de Leontiev, a atividade era compreendida como externa, prática, concreta e objetiva, que se transformava em interna e subjetiva a partir da assimilação ou interiorização dos objetos (conteúdos objetivos) pelo sujeito (GONZÁLEZ REY, 2016).

Essa mesma postura foi assumida pelos representantes da teoria da Atividade de Estudo, inclusive V. V. Repkin (1978). A respeito dos pontos básicos que determinam o processo de formação dessa atividade, afirmou que eles “...determinam os principais momentos da transformação da estrutura objetiva da atividade de estudo, realizada inicialmente pelos mecanismos intersíquicos da interação do professor com os alunos [...]





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



sustentada em mecanismos intrapsíquicos que por si só se formam no processo de aprendizagem... (REPKIN, 1978, p.10).

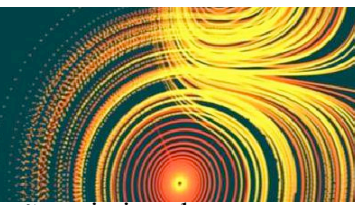
O processo de transformação da atividade objetiva em subjetiva, pela via do trânsito do interpsicológico para intrapsicológico, tal e como formulado por L. S. Vigotski em sua teoria da assimilação, criou uma separação entre as operações externas com objetos e a consciência, sobre cuja base essa última é resultado da internalização das operações externas. Por outro lado, os termos assimilação, aquisição e apreensão são empregados de maneira reiterada nos trabalhos de Repkin e eles sempre expressam o mesmo sentido: a formação da Atividade de Estudo é resultado de um longo processo de interiorização das formas de atividade historicamente criadas pela humanidade. A respeito Repkin (1976b) diz: “a meta de estudo no caso em questão consiste em assimilar os modos de obtenção dos conceitos, ‘das condições e leis da origem dos conceitos’ (DAVIDOV, 1972, p. 375)” (p.3).

Com isso, é evidente que Repkin, desconheceu que a subjetividade não é assimilada, não é algo externo ao sujeito que aparece dentro, a partir de um conjunto de etapas e de condições de internalização que permitem transformar a subjetividade social em individual, na medida em que a estrutura da atividade se modifica. Da mesma forma, ignorou a relação intrínseca que existe entre as formas de atividade historicamente criadas pela humanidade, o sujeito e a subjetividade, entre as quais apenas considerou a existência de determinadas relações, assumindo com isso uma posição mecanicista que lhe impediam ver esses fenômenos como componentes “que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.78).

A compreensão da obutchénie, como um processo de interiorização ou assimilação da experiência externa, por intermédio da qual o sujeito se apropria da subjetividade social e a torna sua na forma de subjetividade individual, levou Repkin (1976c) a uma ideia da consciência enquanto reflexo subjetivo da realidade objetiva, negando qualquer possibilidade de aceitação do caráter geradora psique. Visto dessa maneira, a Atividade de Estudo dos alunos na escola consistia em reproduzir os conhecimentos científicos e os modos de atuação historicamente criados e que aparecem cristalizados nos conteúdos escolares. A respeito dessa postura do materialismo mecanicista na psicologia marxista ex-soviética, González Rey (2005), afirmou: “Em geral, a psicologia soviética tratou de resolver a questão da formação social do psíquico mediante dois processos fundamentais: o reflexo e a interiorização. Em ambas as formas, a atribuição do caráter primário ao objeto era fundamental.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.80).



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Sendo assim, a ideia de definir a obutchénie como processo de produção criativa de sentidos subjetivos na Atividade de Estudo, tal e como é colocada por Mitjáns Martínez e González Rey (2017), não está presente na obra de Repkin. Pelo contrário, a Atividade de Estudo, longe de ser produto da criatividade, é um ato de internalização do indivíduo que aprende. A respeito, Repkin (1976c) afirmou: “...a atividade de estudo não é um produto da criatividade do indivíduo, não é inventada por ele. Ele pode apenas assimilar (“apreender”) aquelas formas de atividade de estudo historicamente criadas, as quais ele encontra prontas e que lhe são dadas sob a forma de atividade de outras pessoas... (REPKIN, 1976c, p.32).

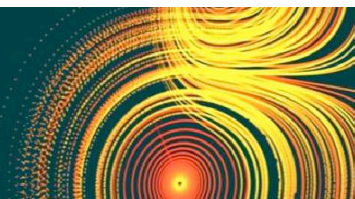
Nesse sentido, o papel da didática ficou reduzido a questão das condições e mecanismos de “apreensão” pelo indivíduo daquelas formas de Atividade de Estudo historicamente criadas pela humanidade. Com isso, deixou-se fora do processo o próprio indivíduo enquanto sujeito de sua atividade. Repkin (1997/2014) chegou a afirmar: “...não é o ser humano que domina a atividade, mas a atividade que domina o ser humano.” (p.89). A busca pela objetividade levaram Repkin, da mesma maneira que a Leontiev, a ignorar o lugar do sujeito que aparece como um momento da atividade. De acordo com González Rey (2016): “A atividade foi tomada como um sistema em si mesmo, com sua estrutura e suas leis próprias: a atividade funcionava independente de seu sujeito...” (GONZÁLEZ REY, 2016, p.46).

Ao mesmo tempo, o indivíduo foi colocado como algo inerente para a espécie, ligado a um princípio universal, racional e abstrato, negando com isso a condição singular do sujeito, seu caráter concreto, já presente em Vigotski e Rubinstein (GONZÁLEZ REY, 2005). Por outra parte, observa-se na obra de Repkin o predomínio de uma postura determinista e causal dos fenômenos externos, aos quais atribuía o caráter primário, em relação aos fenômenos internos, de caráter secundário, sustentou-se na ideia da natureza idêntica da estrutura da atividade interna em relação com a externa. Para Repkin, a Atividade de Estudo era um produto acidental ou acessório da atividade externa, sobre a qual não tinha efeitos próprios. Sendo assim, as fragilidades que González Rey identificou na teoria da atividade de Leontiev podem ser atribuídas a teoria da Atividade de Estudo desenvolvida por Repkin. A respeito, González Rey (2016) afirmou: “Leontiev, em seu intuito de superar qualquer reminiscência de idealismo em seus posicionamentos, identificou a atividade interna e a externa como tendo uma mesma estrutura, como resultado do qual a atividade interna foi transformada em um epifenômeno da externa.” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 47).

Estão ausentes também nos trabalhos de Repkin uma noção de subjetividade que nos remete às formas de organização e ao desenvolvimento dos processos simbólicos e



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



emocionais como unidade inseparável na atividade humana do indivíduo. Pelo contrário, observa-se em sua teoria da Atividade de Estudo, o caráter eminentemente cognitivista dos processos didáticos, presente no seu objeto (a formação do pensamento teórico) e nos componentes que integram seu conteúdo: a assimilação das formas generalizadas de ações e dos conhecimentos científicos que lhe servem de base para a formação do pensamento teórico.

A ideia que prevalece aqui é a de que a formação das funções psicológicas cognitivas, o pensamento teórico nessa fase do ensino fundamental (primeiras séries), determina nesse período do desenvolvimento humano as demais funções, sobretudo, aquelas de caráter emocional, tais como, os afetos, sentimentos e emoções. Assim, do mesmo modo que a atividade psicológica é vista como um epifenômeno da atividade objetual externa; as emoções e os afetos são considerados um epifenômeno do pensamento teórico.

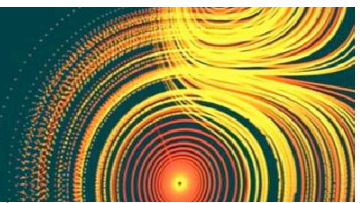
Outro dos componentes importantes da estrutura da Atividade de Estudo, de acordo com Repkin (2014), era a necessidade. Segundo o autor, a preservação da continuidade de um período do desenvolvimento para o outro na vida do sujeito, só estava garantida quando a Atividade de Estudo passava a estar associada à ação efetiva do sujeito. Ao mesmo tempo, essa ação precisava ser uma resposta a algum tipo específico de necessidade. Repkin (2014) escreveu: “Se não há necessidade, logo não há atividade. Diferentes tipos de atividade humana assumem formas distintas a medida que surgem novas necessidades. Cada tipo de atividade é, antes de tudo, uma resposta a algum tipo de necessidade...” (REPKIN, 1997/2014, p.91).

Contudo, Repkin, assim como Leontiev, teve dificuldades para explicar como se formam as necessidades psicológicas, especificamente humanas. Segundo ele, as mesmas só surgem a partir do encontro das necessidades iniciais, consideradas inerentes ao organismo humano, com os objetos que as satisfazem (o conteúdo escolar), agindo como estímulo direto, isto é, como motivo. A respeito diz: “A necessidade em si não é suficiente para produzir atividade. O encontro com o objeto deve acontecer. Esse objeto, que é capaz de satisfazer a necessidade, é o estímulo direto. Na psicologia, isso é chamado de motivo.” (REPKIN, 1997/2014, p.92).

Nessa perspectiva, a necessidade biológica se torna motivo, como resultado de seu encontro com o objeto externo, o que leva ao surgimento das necessidades psicológicas. Dessa maneira, mecanicista e dogmática, nas palavras de González Rey (2016), o objeto e a necessidade aparecem a priori da própria atividade, como realidades objetivas dadas; a atividade assume a função de simples mediação entre a necessidade e seu objeto; o motivo é



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



entendido como a peça da atividade externa com objetos. A respeito, González Rey (2016) afirmou, “...a necessidade se torna motivo como resultado de seu encontro com um objeto externo, no que parece uma solução mágica em que o “toque” do objeto na necessidade a transforma de biológica em psicológica...” (GONZÁLEZ REY, 2016, p.48).

Nessa concepção de motivo de Repkin, os sentimentos, lembranças, reflexões e decisões da pessoa, de acordo com o próprio González Rey (2016), não têm nada a ver com amotivação de seu comportamento. O aluno, como sujeito da Atividade de Estudo, é substituído pelo objeto (o conhecimento científico). Na opinião de Repkin, o motivo-meta da atividade se forma no sujeito, como resultado de um processo lento e complexo de “redefinição” da meta externa. O que determina que o conhecimento científico, possa tornar-se motivo-meta é externo ao sujeito, pois depende, por um lado, da existência dos conceitos científicos como uma forma especial de generalização dos modos de atividade cognitiva e prática; pelo outro, de que esse próprio conhecimento esteja ligado pelo conteúdo com as necessidades presentes no estudante.

## **Considerações finais**

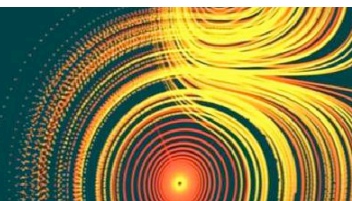
A Atividade de Estudo é a principal teoria desenvolvida no interior do sistema Elkonin-Davidov. Nenhum outro sistema didático elaborou uma proposta teórica e metodológica dessa magnitude. Sua definição, conteúdo e estrutura, bem como as pesquisas experimentais realizadas a esse respeito, revolucionaram a Didática Desenvolvimental na ex-União Soviética, sobretudo, entre as décadas de 1960 e 1990.

V. V. Repkin, junto com D. B. Elkonin e V. V. Davidov, foi um dos principais representantes dessa teoria. Seus aportes fundamentais estiveram tanto na elaboração de uma nova estrutura da mesma, na definição do papel dos motivos, objetivos, interesses cognitivos e necessidades no processo de sua formação quanto na criação das condições didáticas objetivas indispensáveis para isso.

Contudo, a obra do Repkin ficou presa as próprias limitações da Teoria da Atividade de Leontiev: ao caráter determinista da atividade objetiva (externa) em relação a subjetiva (interna); à compreensão da Atividade de Estudo enquanto processo de interiorização dos conhecimentos, em lugar de produção de sentidos subjetivos; ao predomínio do caráter cognitivista dos processos didáticos, com o que se nega a unidade do simbólico e emocional na constituição da subjetividade; à negação do aluno enquanto sujeito de sua própria atividade.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## Referências

ELKONIN, D. V. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте (Problemas psicológicos de formação da atividade de estudos nos escolares de menor idade). In: KOSTIUK, G.; CHAMATA, P. Вопросы психологии. обучения и воспитания (Questões de Psicologia do Ensino e da educação). Ucrânia: Kiev, 1961, p.142-143.

ELKONIN, D. V. О структуре учебной деятельности (Estrutura da atividade de estudo). In: ELKONIN, D. V. Избранные психологические труды (obras psicológicas selecionadas). М.: Педагогика, 1965/1989. 560 с.

GONZÁLEZREY, Fernando L. Marxismo, subjetividad y psicología cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. Teoría y Crítica de la Psicología, n. 7 (2016), p.40-55. Disponível em <http://www.teocripsi.com/ojs>, acesso em 11 de maio de 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. O pensamento de Vigotsky. Contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Sujeito e subjetividade. São Paulo: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: Educ, 1997.

LEONTIEV, A. N. К теории развития психики ребенка (Teoria psicológica do desenvolvimento infantil). «Советская педагогика», 1945, № 4. In: LEONTIEV, A. N. Проблема развития психики (Problema do desenvolvimento psíquico). Moscou: Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, 1959, p.286-302.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). Ensino, aprendizagem e desenvolvimentos: fundamentos psicológicos e didáticos para o ensino desenvolvimental. Uberlândia: Edufu, 2017 (no prelo).

МАТВЕЕВА, Н. Е.; РЕПКИН, В. В.; СКОТАРЕНКО, Р. В. Психологические Предпосылки Самостоятельных форм Учебной деятельности (Condições de domínio de formas independentes da atividade de estudo na escola). Вестник, вып. 8, 1975, № 122. С. 42-50.

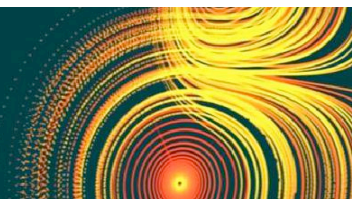
MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando L. Psicologia, educação e aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2017.

PUENTES, Roberto Valdés; PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. Ensino em Re-vista, Uberlândia, v.24, n.1, p.267-286, p. 2017. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37687>, acesso em 17 de maio de 2017.





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Uberlândia: R. de Didat. e Psic. Pedag.* | Uberlândia, MG | v.1 | n.1 | p.20-58 | jan./jun. | 2017. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>, acesso em 17 de maio de 2017.

РЕРКИН, В. В. О Формирование Учебной Деятельности В. МладШем Школьном Возрасте (A formação da atividade de estudo na idade escolar primária). *Вестник*, вып. 11, 1978, № 171. С. 40-49.

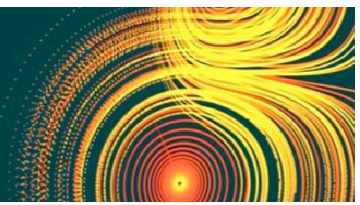
РЕРКИН, В. В. О Понятии Учебной Деятельности (O conceito de atividade de estudo). *Вестник*, вып. 9, 1976a, № 132. С. 3-10.

РЕРКИН, В. В. Развивающее обучение и учебная деятельность (Ensino desenvolvimental e atividade de estudo). (Publicado inicialmente na cidade de Riga, 1997). *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, 2014. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054/13891>, acesso em 17 de maio de 2017.

РЕРКИН, В. В. Строение Учебной Деятельности (Estrutura da atividade de estudo). *Вестник*, вып. 9, 1976b, № 132. С. 10-16.

РЕРКИН, В. В. Формирование Учебной Деятельности Как Психологическая Проблема (A formação da atividade de estudo como um problema psicológico). *Вестник*, вып. 10, 1976c, № 155. С. 32-38.





## Área Temática 4: Trabalho pedagógico e Subjetividade

### EDUCAÇÃO E CULTURA: SENTIDOS SUBJETIVOS DE UMA ESCRITADANÇA

Paula Amaral Faria  
(UFU)  
paula\_afaria@yahoo.com.br

#### Resumo

O presente texto constituiu-se como um ensaio, resultado de um convite desafiador, feito pela Prof.<sup>a</sup> Myrtes Dias Cunha ao grupo de estudantes da Disciplina “Educação e Culturas Populares: diálogos e contribuições para os diferentes contextos educativos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Inicialmente, apresento os bastidores que instigaram a sua produção, vinculados a sentidos subjetivos, sensações experimentadas e discussões ocorridas nas aulas dessa disciplina. Na sequência, ensaiarei, no sentido de exercitar-experimentar-dançar uma escrita dos conceitos e sentidos que as reflexões coletivas tocaram em mim, ao longo das aulas. Elegi alguns deles, aqueles que mais me mobilizaram e proponho como objetivo refletir transversalmente, por meio de uma escritadança, com suas belezas e tropeços, a respeito de ciência moderna, cultura e Educação Popular. Com base nas referências da disciplina, nos estudos sobre cotidiano escolar e subjetividade, propus-me a escritadança sobre os referidos conceitos, tendo em vista os referenciais que acessei diante das múltiplas facetas teóricas e metodológicas produzidas ao longo da História. Busco repensar sobre rigidez de verdades das ciências consideradas “duras”; pondero que as pesquisas podem fazer parte das tensões da cultura, pois é ela que nos constitui como humanos; sendo assim ciência e cultura tornam-se interconectadas. As ponderações caminharam no sentido de que, se compreendermos os sujeitos como constituídos na e pela cultura, poderemos construir uma Educação que não seja embrutecedora e, sim, emancipadora. Além disso, o convite para a escrita do ensaio pôde provocar-me a abrir outras possibilidades de escrita, uma mais autoral, que pudesse revelar as minhas singularidades, os sentidos subjetivos no processo de escrita de um texto, exercitando ampliar as contribuições que a ciência da modernidade deixou como herança.

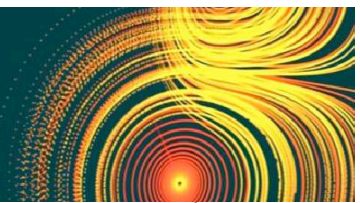
**Palavras-chave:** Educação Popular; Cultura; Subjetividade.

#### EDUCAÇÃO E CULTURA: sentidos subjetivos de uma escritadança

Não é de dança que se falará aqui, absolutamente, apesar de que é um assunto que me interessa, literal e metaforicamente, pois sou uma curiosa, uma experimentante de ritmos, sons, movimentos e sensações. Utilizo-me do termo e de seus múltiplos sentidos e mecanismos de movimentos, do bailado de ir - vir, rodopiar - parar, retornar - circular, de sua arte expressiva corporal, para constituir novos sentidos com



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

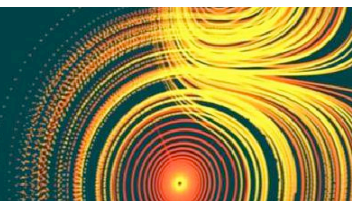


as palavras dança e escrita, dança na escrita, escrita com dança, escritadança, que tentarei expressar-me ao longo do bailado textual que fui rascunhando e escrevendo no papel, rodopiando, indo e vindo, pisando na ponta dos pés, marcando e inventando presença nestas páginas. É um ensaio de uma escrita, em uma outra linguagem para mim, que revela traços subjetivos do meu processo de aprendizagem nas aulas. No entanto, no texto há também a presença de uma escrita acadêmica, que nomeio de tradicional, com rigor acadêmico e comum nos meus textos anteriores. Explico que a característica tradicional que mencionei não significa algo ruim, absolutamente, mas me abri a fazer outros bailados, a experimentar algo novo, em uma escrita mais autoral, revelando a minha subjetividade. É um texto que não está isento de contradição, de tentativas de acertar passos e tropeços.

Destaco que, paralelamente às leituras e discussões dos textos da disciplina “Educação e Culturas Populares: diálogos e contribuições para os diferentes contextos educativos”, tive contato com referências sobre o cotidiano escolar que, apesar de não serem textos previstos para as discussões das aulas, contribuíram para ampliar e/ou transformar a minha compreensão de modos de fazer ciência. Também realizei leituras que envolvem a subjetividade humana, me atravessam e permeiam a escritadança do presente texto. Por meio desse texto, então, proponho-me a dialogar com base nas referências as questões e tensões que envolvem a ciência moderna, a Educação Popular, a cultura e a produção de conhecimento.

Justifico que, ao longo do texto, aparecerão palavras aglutinadas, em formato itálico, que foram sendo constituídas de sentidos outros, à medida que fui escrevendo o texto. Nilda Alves e Regina Garcia Leite (2002), Inês Oliveira e Paulo Sgarbi (2008), entre outros pesquisadores que se envolvem com/no cotidiano escolar, têm colaborado com a diferenciação do estilo de escrita pensar em pesquisas acadêmicas. Tais autores fazem uma defesa dos aspectos teóricos e metodológicos das pesquisas há sempre um novo modo de fazer e criar conhecimentos, diferentes daqueles aprendidos e formatados pela ciência da modernidade. A escrita que exercitam traz elementos de junção, aglutinação e até inversão de palavras, que revelam outros sentidos, conforme a pesquisa no cotidiano se tece.

Para poder estudar estes modos diferentes e variados de fazer pensar, nos quais se misturam agir, pensar, lembrar, criar e dizer, em um movimento a que podemos denominar prática teoria prática, é preciso nos dedicarmos a questionar os caminhos já sabidos e a indicar a possibilidade de traçar novos caminhos – no mais das vezes, apenas atalhos (ALVES; GARCIA, 2002, p.



257).

As provocações dos estudos que envolvem as pesquisas que se dedicam ao cotidiano revelam as subjetividades dos envolvidos. Para compreender melhor de que forma as subjetividades humanas estão sendo tecidas no/com cotidiano as leituras em Gonzaléz Rey (2006, 2008, 2009) tem contribuído para a minha compreensão de subjetividade:

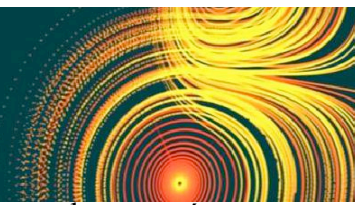
A subjetividade não é uma cópia, nem um reflexo do mundo real, é uma produção humana de caráter simbólico e de sentido que, dentro da “realidade social” em que o homem vive, lhe permite as diferentes opções de vida cotidiana e de seu desenvolvimento (GONZALÉZ REY, 2006, p. 70).

Portanto, ao compreender que a minha subjetividade nas aulas da disciplina e as dos outros estudantes estão interconectadas à medida que me relaciono com eles, as negociações, as tensões os dilemas compõem a trama de subjetivações que são constituídas em mim. Para a escrita do presente texto, conversamos sobre o formato do ensaio, constituímos um jeito que seria próprio, nosso e de cada um, levando em consideração os estilos de escrita, os temas das aulas que tocaram cada aluno. Uma tarefa que não foi fácil nem simples para os estudantes. Confesso que as orientações da professora causaram-me ainda mais estranhamento e certa preocupação, já que raríssimas vezes escrevi na primeira pessoa, com uma escrita que tivesse o meu jeito e que pudesse explicitar para mim mesma a minha subjetividade. Então, o presente texto se apresentou também como uma provocação para encontrar uma identidade de pensamento e de escrita. Meus textos normalmente, caracterizam-se por uma escrita impessoal, utilizando-me da primeira pessoa do plural, e sempre com o peso rigidez acadêmica, originária da ciência moderna, com inúmeras citações, entendendo a fala de outros como superior aos meus próprios pensamentos. Praticamente não me sentia e ainda não me sinto totalmente à vontade para expressar a minha percepção, sentimentos por meio da escrita.

Aprendi na escola que os pesquisadores sempre sabem mais, têm uma inteligência elevada e apropriada. Um dos textos lidos e discutidos nas aulas me instigou a pensar de que há outras possibilidades. Trata-se de Rancière<sup>1</sup> (2002), que ilustra e critica o pensamento sobre a verdade da ciência com a história do método de Joseph Jacotot<sup>2</sup>. Assim provoca-me a ponderar, como pesquisadora e como professora, sobre a verdade que gero com a ciência acadêmica e os conhecimentos que produzo enquanto bailo com outras proposições metodológicas não necessariamente validadas pela Academia.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Apreendi com essa leitura que as formas de produzir conhecimentos podem e até devem ser exploradas, inventadas, construídas de forma distintas daquelas já foram feitas. Os estudos que envolvem os cotidianos com que tive contato fazem uma discussão de que todos os tipos de conhecimentos, sejam eles academicamente legitimados ou os conhecimentos produzidos com/no cotidiano, envolvem diferentes formas de produzi-los. Compreendi que conhecimentos do senso comum, muitas vezes, são considerados a cultura do povo, popular, os quais sob o viés da ciência rígida, não são validados pela Academia. Em outras palavras, as diferentes formas de produzir conhecimento, seja pela ciência validada, ou por vias não validadas, são verdades transitórias, momentâneas e flexíveis (ALVES, 2001; OLIVERIA; SGARBI, 2008).

Alves (2015) me ajuda a pensar que a modernidade e sua forma de fazer ciência, com seus métodos e bases teóricas rígidas, estruturaram e organizaram como os pesquisadores produzem conhecimentos. Logo, romper essa estrutura, há tempo cristalizada, é algo desafiador, como a escrita deste texto para mim.

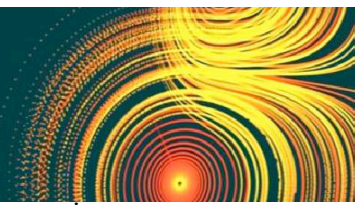
Para Gonzalez Rey (2008), romper com esse modelo originário da ciência da modernidade não está ligado apenas às teorias que escolhemos para desenvolver nossos trabalhos, mas, sobretudo, as bases epistemológicas. O autor complementa essa ideia ao dizer que:

(...) a epistemologia dominante nas ciências humanas, desde os finais do século XIX até a primeira metade do século XX, o positivismo, também defendeu uma visão instrumental do processo de construção de conhecimento, em que o sujeito produtor desse conhecimento não foi reconhecido na dimensão teórica de suas ideias, e, portanto, o aprender que a ciência implica foi considerado como o resultado da coleção de evidências por meio dos métodos empregados (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 30).

Influenciada pelo cenário das discussões travadas na disciplina, decidi arriscar-me, desafiar-me, para uma mudança na forma de escrita, por meio deste ensaio que estou chamando de escritadança, formato que não havia experimentado antes. A dança foi e é algo marcante na minha pele, corpo, mente, sensações. Gosto de dançar, livre, sem rédeas e/ou normas e técnicas, só dançar. As vezes observo os outros dançando, os seus movimentos e os deixo conduzir. A música toca e o corpo vibra no ritmo ou fora dele, não importa, o que vale é o que envolve, é a vibração com a música que toca, uma escuta com o corpo, que baila, sozinho ou com outros, em parceria acho mais interessante. Propus-me a fazer desse texto



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



uma escritadança. As músicas textos, à medida que iam sendo tocados lidos, exercitavam os movimentos escritas com o corpo mãos. A dança provoca os movimentos do corpo, pés, pernas, braços, mãos, cabeça, cabelo, mente, olhos, respiração, suspiros, suor e todas as outras partes do corpo entrelaçam compondo desenhos, no ar e no chão. Desenhos esses, que registram a forma pela qual foi conduzida a dança, em pares ou individualmente. Para a produção do texto, experimento dançar expressar com as mãos no computador as sensações na pele, os sentimentos despertados e os movimentos na mente, diálogos em que partes foram entrelaçados: as ideias, as conversas paralelas, as tensões, as discussões do grupo a partir da disciplina.

Nesse cenário, inúmeras foram as situações que me mobilizaram e me tocaram. Entre elas, o momento mais marcante, para mim, foi, evidentemente, ver, ouvir e sentir uma dança, o maxixe, literalmente dançado nesse caso, por dois colegas quando discutiam aspectos da cultura popular brasileira guiados por leituras de Certeau (1994). Ouvir distintas músicas nesse momento, aprender também com os colegas sobre Noel Rosa, seu repertório, um pouco de sua curta história de vida, provoca-me a pensar o quanto temos sensibilidades, possibilidades e diversificadas linguagens expressivas pouco autorizadas e exploradas nas escolas, em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Em um curso de Mestrado e/ou Doutorado, jamais poderia imaginar, presenciar e vivenciar algo assim, de sermos incentivados a nos expressar de diversas formas, para além das linguagens oral e escrita, academicamente aceitas. Recordo-me, desde de pequena, de movimentos educativos para que os corpos silenciassem-se, para que apenas a mente opere, de uma escrita

supervalorizada e da fala ser explorada quando autorizada. A Universidade é reconhecida como o lugar do saber, do conhecimento, do sério e do científico com todos os seus métodos rigorosos; nesse contexto, muitos professores e estudantes ostentam e valorizam esse lugar como tal. Aprendi que, para pertencer a esse lugar, é preciso encaixar-me, moldar-me a uma forma de expressar, fui aprendendo tais comportamentos desde pequena. No entanto, penso ser necessário romper com posturas docentes rígidas de fazer ciência e de construir conhecimentos, posso ousar ir além do esperado em nossas discussões e ações teórico-metodológicas, ao trazer para o dia a dia do trabalho docente o lúdico, o inesperado e a buscar expressar de diferentes formas.

Tais ponderações estão, em minha compreensão, afinadas com os dizeres de Gonzalez Rey (2009), quando argumenta que a Educação universitária na produção de pesquisas nos processos construtivos-criativos dos alunos possam ter seu lugar reconhecido, valorizado e,





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



sobretudo, estimulado para demais produções, seja para atuar como professor-pesquisador, seja em quaisquer outras profissões. Ele explica ainda que,

Acreditamos que os preconceitos gerados no imaginário acadêmico pelo caráter hegemônico do positivismo, que durou tantos anos, e que ainda aparece com força, fez que muitos pesquisadores-professores, mesmo tendo superado num plano teórico essas limitações, num plano metodológico, tenham dificuldade para aproveitar, em prol da pesquisa, uma situação de sua prática profissional cotidiana (GONZALES REY, 2009, p.139).

Tendo em vista esse ponto de vista, considero que um processo criativo e imaginativo foi fomentado nas aulas da disciplina da Pós-Graduação, à medida que fui instigada pelos movimentos corporais, por meio da dança, bem como pelas reflexões que se voltaram para as músicas nomeadas como “populares”, termo que discutirei logo mais à frente, que tratavam de resistir às imposições sociais e culturais, de modo “astucioso”, uma prática da resistência, pensamento apoiado em Certeau (1994).

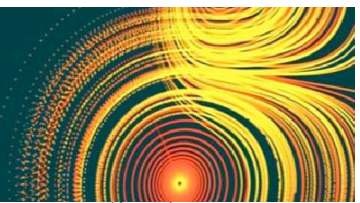
Esse teórico nos ensina que o outro não é idiota; aposta sempre na inventividade do fraco, nas suas táticas<sup>3</sup>. As músicas e outras formas de fazer arte são, para esse autor, atos de bricolagem, isto é, seriam metamorfoses de linguagens, com regras próprias e interesses singulares, não tangíveis à ciência cartesiana, racional. Práticas de resistência, nomeadas como táticas que se colocam fora do alcance da explicação verbal da ciência, porque não são consideradas suficientemente interessantes e importantes. Em geral, as artes populares não são tangíveis aos métodos das ciências duras; por isso não inteligíveis e pouco importantes. Certeau (1994, p. 140) contesta a depreciação das artes populares ao considerar que: “(...) não existe uma só arte em que tudo seja fruto da reflexão”. Ele tece uma crítica à forma pela qual o conhecimento se foi constituindo com suas regras rígidas e limites intransponíveis para ser de fato considerado ciência.

Destacaria, nesse cenário, a cultura popular com suas múltiplas formas de expressão e suas táticas. A interpretação do significado que Certeau (1994) estabelece à cultura popular está relacionada às formas pela qual um povo oprimido se movimenta, silenciosamente, outras vezes nem tanto, nos contornos que atuam, nos modos de se comportarem diante da opressão dos “donos do poder”. A “arte de fazer” está impregnada de táticas, dos dominados e consumidores, em oposição às estratégias utilizadas pelos dominadores para continuar no poder. Reconhecer o valor das práticas cotidianas implica reconhecer a importância dos





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



saberes e das potências que neles se apresentam. Isto é, reconhecer os romances, a culinária, os contos populares entre outras práticas da vida cotidiana, outras formas de produzir conhecimentos. As narrações de uma história ou conto, por exemplo, são por si só táticas, uma arte de dizer, de dar golpes, que é arte de pensar e fazer, já que, nessas narrativas, há certa fantasia, uma ficção que se distancia do real, mas não totalmente.

Por exemplo é por meio da obra do artesão ou da retórica da ciência, que se comunica a atividade, a cultura, a forma de fazer e conceber o mundo. Nós, o povo, conseguimos emancipar quando comunicamos, nos expressamos sobre o que se quer aprender. “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p.50).

As leituras e discussões nas aulas voltaram-se, nesse bojo de reflexão, para Paulo Freire; falávamos que o homem pode aprender a dizer a sua palavra e com ela, fazer-se homem; que “(...) ao dizer a sua palavra, pois o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 2011, p.17). Um dos aspectos interessantes que exercito escreverdançar entre dois teóricos, Paulo Freire e Michael de Certeau, no meu entendimento, seria que, para o primeiro, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. “Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2011, p.30); para

Certeau (1994), entretanto, o homem, “sem poder”, já detém a palavra e de modo tático rebela-se às estratégias dos homens “com poder”, rebela-se nas brechas, nas possibilidades de transgressão da ordem estabelecida, mesmo sem alterá-la por completo. Essa condição do homem sem poder seria, para Certeau, a de um herói que não tem um nome, nem brasões, nem é destaque em coisa alguma. É um herói que é caminhante, errante e que está observado pelos olhares. O herói, para ele, é o murmúrio das sociedades. Certeau buscou compreender os detalhes, as sutis resistências de um povo que é silenciado por uma ordem dominante. Freire (2011) buscou refletir sobre as lutas, a conscientização, as revoluções escancaradas, as repressões e as reações do povo oprimido.

Giro de volta e aproximo-me de outros teóricos que permearam as discussões nas aulas da Disciplina. Um deles é Brandão (1986), que ao questionarmos os rótulos de “popular”, como, por exemplo, a música popular, o comércio popular, o caipira, o brega, o funk, o sertanejo e a Educação Popular, como menores. Refletimos que, à medida que se cria um rótulo identifica-se um grupo como sujeito, logo exclui-se outro, em uma polarização valorativa, em uma oposição. Postura que fundamenta a reflexão do que é popular e do que é erudito, a quem pertence um e a quem não pertence outro. Assim, o saber erudito é compreendido como verdade e identificado

com grupos privilegiados, e o saber popular como questionável, superficial, vulgar e menos elaborado, saber dos pobres, negros, marginalizados.

Compreendo que a categorização a quem ou a quais grupos se destinam a Educação revelam posicionamentos políticos tendenciosos, com vistas a baratear gastos públicos. A Educação, por si só, sem rótulos ou grupos, pode ser destinada a todos, independentes de crença, valores, cultura, raça, sexualidade, idade, base socioeconômica, entre tantas outras classificações que tendem a padronizar e minimizar o que é para o pobre e para o negro, por exemplo. O que não quer dizer descontextualizar o cenário cultural que a comunidade da escola está imersa e ao mesmo tempo a produz. É por meio da cultura do povo, das suas tácticas, das artes de fazer, que a Educação do povo emerge, cresce e se refaz, é móvel, é flexível.

Para Brandão (1986) os rótulos, as classificações para a Educação constituem por uma trama de articulações políticas e econômicas, atendendo os devidos interesses, já que muitas propostas educacionais são contraditórias e até concorrentes. Aprendi, com esse autor, que todos somos sujeitos plenos da cultura: mineiro, goiano, capixaba, negro, índio, caipira, roceiro, homossexual, nordestino, tribos e grupos, distintos da massa dominante branca. Então Brandão (1986) parte de um ponto que “a cultura é o interior da morada da Educação.

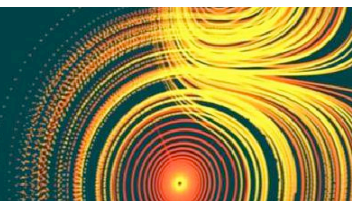
Freire (2013) expõe que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre, é por aí que discute a Educação Popular. A Educação verdadeira, então, conscientiza as contradições do mundo humano. A premissa das ideias seria a Educação como prática da liberdade. Entendo que o trabalho, na Educação, é desvelar as ideologias, indo e vindo, de modo que não fiquemos aprisionados nas ideias nem as relações de poder, tal como na relação professor-aluno. Mas, sobretudo, o trabalho de Freire está alicerçado com o compromisso radical com a ética, com a vida, com o humano – com a humanização.

Durante as discussões em aula, identifiquei, junto aos colegas e professora, que os fundamentos de Freire (2013) estão correlacionados aos elementos da ética, do respeito à dignidade e estímulo a autonomia dos estudantes – implica abertura às múltiplas formas de conhecimentos e culturas, diversas experiências. É o ponto de partida para trocas educativas. O que não quer dizer abrir mão do conhecimento formal. O professor precisa ser bem formado, mas também não significa menosprezar o conhecimento do outro, que é diferente do seu.

Torres (1996), estudioso das obras de Paulo Freire, sinaliza que a luta da Educação Popular envolve construir novas práticas, que a Educação Popular não se faz só na escola, embora esse espaço seja ser muito importante. Torres acreditava que defender a cultura



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



popular não é dizer que a verdade esteja nela, mas, é dizer que possui estruturas de significação importantes que nos ajudam a compreender o mundo e a nós mesmos e também nos ajudam na construção da vida em sociedade. Por isso defende o empoderamento das práticas da cultura popular socialmente desvalorizada dentro e fora da escola.

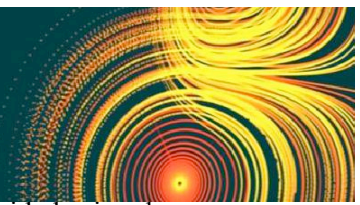
Brandão (1986) reconhece que a Educação e as culturas populares são de interesse político. Há uma intenção política que da Educação só para os marginalizados, uma Educação que não coloca no mesmo lugar os não marginalizados. Logo, terão formações distintas e não terão as mesmas condições e não ocuparão cargos profissionais como os demais, continuarão marginalizados. O autor passa a ideia de que os programas e projetos idealizados por aqueles que não compõem os grupos da “população marginalizada”, não atendem às necessidades dos grupos para os quais foram idealizados, mas outorgam significados e interesses de quem o idealizou. Esses tipos de programas e projetos, destinados a grupos específicos e populares só fariam sentido, se o próprio grupo marginalizado os produzisse atuasse no seu processo de construção.

Toda a discussão que exercitei bailar ao longo deste texto remeteu-me as leituras paralelas que realizei sobre o cotidiano escolar e subjetividade. Pensar sobre novas possibilidades de fazer ciência, isto é, de produzir conhecimentos conectado às diferentes formas de fazer arte, às produções culturais como elementos válidos de pesquisa, de expressão e relações humanas. Também pude compreender que Educação Popular é uma Educação que não é feita para, mas com todas as pessoas, sem classificação, é pensar juntoscom/no cotidiano. Ao mesmo tempo, exercitar a escrita de um texto que de certo modo explicitaria as emoções vividas nas aulas a respeito das aprendizagens foi desafiador para mim.

Identifiquei no texto de Esteban (2003, p.200), referindo as ideias de Certeau, uma definição interessante: “(...) o cotidiano é o tempo/lugar do pequeno, do desprezível, do sem-importância, do irrelevante, do episódico, do fragmento, do repetitivo”. Tal como a Educação e as classes populares são usualmente designadas. Reafirma que a pesquisa no cotidiano é um tipo de pesquisa que incorpora e se faz junto com aqueles que não apresentam significância para as ciências. Pesquisar nos/dos/com os cotidianos implica criar novas metodologias de investigação, que precisam contribuir para tonar visível, sensitivo, perceptível aquilo que, na escola, não é. Do mesmo modo, pensar sobre as nossas próprias subjetividades é tarefa complexa.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



A dimensão do sujeito que aprende, em sua riqueza e diversidade singular e na multiplicidade dos processos subjetivos envolvidos nas configurações subjetivas de aprender, é um dos principais desafios no desenvolvimento da teoria da aprendizagem em uma perspectiva da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 42).

Pensamento que me faz rever as minhas pequenas grandes lutas diárias, e de outros tantos também, das nossas culturas, das nossas formas de “fazer arte”, das nossas formas de expressar, de modo tático ou não, das nossas inteligências, das nossas tentativas de emancipações, das nossas possibilidades de reinvenções e das nossas buscas libertação para pensar, fazer escolhas, viver – em busca da humanização.

Contudo, sinalizo que o texto caminhou, dançou, tropeçou, caiu, levantou, girou, transpirou, sobretudo, suspirou a essência daquilo que foi marcante para mim ao longo das aulas da disciplina, em parceria com colegas e professora. E, para encerrar ou melhor, talvez, abrir para novas possibilidades de escritadança, fortaleço as ideias freireanas que ficaram marcadas em mim. Reitero, portanto, que o fazer com é muito complexo e requer diálogos e escuta. O exercício de escuta não é algo simples, entendo que parte de uma escuta interna. De ouvir o seu próprio corpo, emoções e mente, o que aspiram, o que temem, o que procuram, o que os tocam, o que interessa ou não. A busca para a Educação Popular, de fato, é uma educação, de fato, para todos, e ao compreende-la pode ser um longo exercício de escuta que caminha para um diálogo conflituoso, polifônico e polissêmico. A produção deste texto acendeu sensações de liberdade, ainda que haja regras e limites para a sua estruturação, o que, por um lado, colabora oferecendo caminho e roteiro. Estar no grupo de estudantes da disciplina me levou a uma apreensão a subjetivação dos conhecimentos que fomos, no coletivo, construindo ao longo das aulas. O texto, tal como me propus a uma escrita dança, foi sendo tecido entre aquilo que me tocava, da minha subjetividade individual entrelaçada pela subjetividade social e aquilo que sob um viés, mais acadêmico e intelectual, também compõem partes de mim.

## Referências Bibliográficas

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 14.724, de 17.03.2011. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

ALVES, N.; GARCIA, R. L.. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.) A bússola



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez/UFSC, 2002. p. 255-296.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. \_\_\_\_\_ (Org.). Pesquisa no/ do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.

\_\_\_\_\_. Cotidiano, imagens e narrativas: Programa um Salto para o Futuro. MEC. 2009. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>> Acesso em 15 jan. 2015.

BRANDÃO, C.R. O que é Educação Popular. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CERTEAU, M. Primeira Parte. Uma cultura ordinária. In.: A Invenção do Cotidiano, v.1. 1994, p. 57-109.

ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite. (Org). Método: Pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 199-212.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. Psicologia: Teoria e Prática – 2006, 8(2):69-85.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACA, M. C. V. R. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: 2ªed. Editora, Alínea, 2008, p. 29-44.

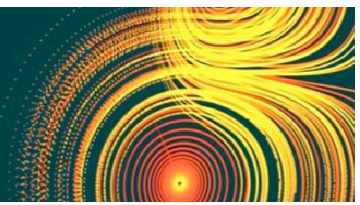
\_\_\_\_\_. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS, M.A.; TACCA, M.C.V.R. (Org.) A Complexidade da Aprendizagem. Campinas: Alínea, 2009, p.119-147.

TORRES, C. A. A voz do biógrafo latino-americano. Uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire. Uma biobibliografia. Cortez, São Paulo, 1996 p.117-149.

OLIVEIRA, I.; SGARBI, P. Estudos do cotidiano & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação cultural. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.





## Área Temática 4: Trabalho pedagógico e Subjetividade

### UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOCENTE DESDE A ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL DA SUBJETIVIDADE

Diego Barrios  
Mestre pela FE - UnB/ Vivendo e Aprendendo)  
dub.diego@gmail.com

Maria Carmen V. R. Tacca  
Professora FE - UnB)  
mctacca@yahoo.com.br

#### Resumo

Este trabalho tem como objetivo de explorar os aspectos que integram a constituição subjetiva do professor de educação infantil. Para isso, parte do referencial da Teoria da Subjetividade de González Rey. Esta aproximação histórico cultural da subjetividade traz como princípio teórico a singularidade do sujeito nos seus processos de aprender, expressa em sua capacidade de criar seus percursos de vida e de produzir sentido subjetivo sobre suas experiências vividas. Assim, o trabalho concebe o professor como um sujeito em processo de aprendizagem, imerso em uma trajetória de produção de sentidos subjetivos que constituem sua prática. A pesquisa teve como inspiração epistemológica e metodológica a abordagem da Epistemologia Qualitativa de González Rey, na qual o conhecimento científico é compreendido em seu caráter processual e desenvolvido como modelo teórico. O trabalho de campo da pesquisa foi desenvolvido em uma escola de Educação Infantil de Brasília, de cuja equipe pedagógica foram escolhidas duas professoras para integrar os estudos de caso que serviram como base para as análises. Como resultado, observa-se que o processo de constituição subjetiva das professoras se desenvolve na articulação da subjetividade individual e da subjetividade social dos espaços e núcleos sociais integrados por elas em suas trajetórias de vida, em especial a família e os espaços profissionais e os valores associados a esses núcleos. A escola aparece como um espaço relacional, em que o professor desenvolve sua prática e aprende os sentidos da docência na sua convivência com outros professores, crianças e suas famílias. Como conclusão é sugerido que na docência o professor se constitui subjetivamente ao viver um processo de crescimento pessoal e profissional.

**Palavras chave:** Constituição subjetiva; Docência; Educação infantil.

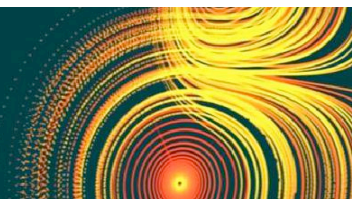
#### Introdução

Este artigo é o resultado de uma pesquisa de mestrado sobre a constituição subjetiva de professores de educação infantil, com enfoque nos aspectos que integram as suas trajetórias de vida, seus processos de inserção profissional, bem como sua prática pedagógica na escola e suas vivências no contexto escolar.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



A partir da compreensão da escola como um espaço relacional, em que diferentes sujeitos vivem processos de desenvolvimento, torna-se importante dar destaque aos processos subjetivos vividos por professores e investigar como eles compreendem, elaboram e se posicionam em relação à sua prática.

A perspectiva que orienta o trabalho é a da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2004, 2005b; 2014;). Tal perspectiva expressa um enfoque no caráter dialógico da relação entre o sujeito e o mundo e, portanto, constitui um grande aporte às questões que este trabalho busca explorar. Por outro lado, permite conceber os processos de ensino e aprendizado como uma unidade teórica. Reconhecer isto significa compreender o educador como uma pessoa aprendiz, que se transforma à medida que realiza o ofício de ensinar (MADEIRA COELHO, 2012).

## **Cultura, Subjetividade e Educação**

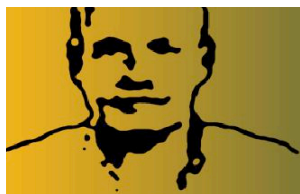
González Rey (2005b) procura negar a subjetividade como uma categoria reduzida a uma função psíquica e propõe uma perspectiva ontológica de um sistema gerador. Não há, na verdade, um desenvolvimento orgânico em si mesmo, independente da cultura, mas um sistema de produção simbólica e emocional que configura e é configurado pelas relações do homem com a cultura.

É fundamental aprofundar a discussão sobre o conceito de cultura como um marco ontológico do ser humano e suas implicações para a subjetividade como um processo complexo de produção simbólica específico do ser humano. A cultura se constitui e se desenvolve enquanto sistema de produções simbólicas e emocionais. Dessa forma, é ao mesmo tempo produção subjetiva e geradora da subjetividade humana.

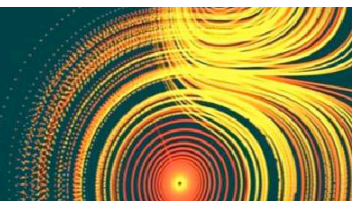
Para compreender este pensamento é necessário se afastar da dicotomia entre individual e social e tomar estes dois níveis como uma unidade integrada em que um é elemento constituinte do outro. Esta unidade compreende o desenvolvimento e a existência humana na articulação da subjetividade individual e a subjetividade social.

A Teoria da Subjetividade, dessa forma, busca desenvolver caminhos para a compreensão da constituição subjetiva que se expressa nas histórias e escolhas de vida das pessoas, nas suas trajetórias identitárias e emocionais, implicadas historicamente em um sistema cultural e simbólico. A experiência humana se orienta e se desenvolve precisamente pela produção simbólica do mundo.

A perspectiva cultural e histórica da subjetividade marca, portanto, uma abertura epistemológica para a compreensão das culturas e dos processos simbólicos humanos



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



enquanto expressões singulares e históricas. Dessa maneira, o sujeito deixa de ser um simples efeito ou resultado das suas experiências vividas e passa a produzir sentido sobre suas vivências. Esta é uma das considerações fundamentais que nos permitem delinear uma possibilidade epistemológica para a pesquisa dentro do campo da subjetividade.

Esta produção deve ser entendida em seu caráter processual: o sentido produzido em uma determinada atividade humana não é uma entidade isolada, mas se integra a todas as demais atividades do sujeito e de seus diferentes espaços de atuação e pertencimento, constituindo um sistema complexo. Esta multiplicidade de sentidos é que define o sujeito na complexidade simultaneamente social e individual de sua configuração subjetiva.

Outro aspecto relevante é que na produção do sentido subjetivo não se encontra apenas a experiência concreta em si ou a construção social dessa experiência, mas uma trajetória de emocionalidade e constituição que estão muito além da compreensão explícita do indivíduo, a dizer, suas marcas da infância e experiências de vida, seu pertencimento a diferentes contextos sociais e culturais. Assim, a subjetividade é entendida como um processo simbólico e emocional que se constitui no encontro das histórias singulares com os contextos sociais (GONZÁLEZ REY, 2004).

A singularidade do sujeito se expressa em sua capacidade de criar, de abrir novos campos de sentido que se desfiam e se somam aos fluxos de sentido produzidos coletivamente. Neste sentido, significa olhar para o educador como um sujeito em processo de aprendizagem, imerso em uma trajetória de produção de sentidos subjetivos que constituem sua prática.

O reconhecimento desta perspectiva aporta um importante valor heurístico para a pesquisa em Educação, o qual sabemos ser um campo de tensões e conflitos, mas que também se configura como um espaço de provocação e desenvolvimento do ser humano e de emergência de processos subjetivos. A noção de subjetividade, entendida como uma força especificamente humana, capaz de gerar de transformações impulsionadas pelos confrontos vividos pelo sujeito nos percursos de sua vida social, abre campos para a produção de conhecimento sobre os processos de constituição dos agentes da escola. Segundo Tacca (2005):

Em uma sala de aula, alunos e professor, além de compartilharem um espaço físico, compartilham-se como pessoas, ou seja, interagem como sujeitos, constituindo-se mutuamente em sua subjetividade. (Tacca, 2005. p.216).

A teoria da subjetividade, portanto, contribui para pensar a complexidade dos processos de formação de professores. O educador não é um produto, para além disso, deve

ser pensado como um produtor. É relevante dizer que as experiências vividas dentro da escola e em outros espaços relacionais da vida social do sujeito educador mobilizam a consciência de que ele é um sujeito ativo na sua relação pedagógica com o aluno. Campolina comenta que:

A escola compreendida na sua dimensão social e relacional, é dinâmica e capaz de gerar experiências múltiplas e diferenciadas, revelando que cada espaço social dela é dotado de uma dimensão subjetiva singular e única, constituída pelas interações sociais que ali se dão (Campolina, 2014. p. 182).

É necessário destacar a Teoria da Subjetividade como uma possibilidade de fertilizar as discussões sobre Educação e contextos escolares, em função de avançar na compreensão desses espaços como redes de relações sociais dentro das quais ocorrem tensões de ordem emocional e simbólica que constituem a produção subjetiva. Esta produção se caracteriza pela inclusão do sujeito nas dinâmicas sociais da escola, seja ele um aluno, professor, coordenador, ou a família do aluno.

## **Metodologia**

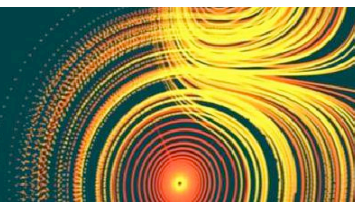
A pesquisa foi realizada baseada nos princípios da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005a), na qual o conhecimento científico é compreendido em seu caráter processual e envolvido em um modelo teórico em desenvolvimento. A concepção de subjetividade na sua expressão cultural e histórica leva a uma compreensão complexa da realidade que não pode ser acessada por categorias universais. Este reconhecimento não permite conceber uma verdade, mas sim a possibilidade de diversas formas de organização e de processos.

Buscou-se caminhar dentro da perspectiva construtivo-interpretativa do conhecimento, reconhecendo o caráter ativo e participativo do pesquisador na produção e organização da informação (GONZÁLEZ REY, 2005a). O percurso de pesquisa se desenvolveu a partir da produção de indicadores, que consistem em sistemas de informação geradores de novas zonas de sentido que contribuem com a constituição de campos de compreensão do tema estudado.

Na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, os instrumentos são ferramentas que favorecem a manifestação do sujeito de pesquisa, situações que impulsionam a expressão subjetiva. Para a realização deste estudo, alguns instrumentos foram ser utilizados de acordo com as necessidades e situações encontradas no cenário de investigação, tendo em vista o objetivo de fazer emergir processos e manifestações subjetivas por parte dos sujeitos da pesquisa. Listo abaixo tais instrumentos:



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



- Dinâmica conversacional
  1. Momentos Informais
  2. Elementos provocadores
  3. Questões norteadoras
- Análise documental
- Observações
- Complemento de frases

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil gerida por uma associação sem fins lucrativos chamada Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo situada no Plano Piloto de Brasília, DF. Meu contato enquanto pesquisador com a escola se deu de uma maneira muito peculiar, tendo em vista que a instituição investigada é o meu próprio espaço de trabalho enquanto educador. Portanto, a minha presença na escola não gerou incômodos ou surpresas para a equipe pedagógica.

A escolha das colaboradoras, tendo em vista o objetivo de pesquisa, buscou reconhecer os sujeitos em sua condição singular e levou em consideração seu potencial de contribuição para o tema proposto. Participaram da pesquisa duas professoras que integram a equipe pedagógica da escola, Kátia e Ana. Para este artigo, foi necessário optar por um dos casos construídos, portanto, apresentarei nesta oportunidade a construção teórica desenvolvida no caso Ana.

O critério tempo de pertencimento à instituição foi pensado precisamente para dar conta de que os sujeitos de pesquisa tenham uma ampla experiência na Educação Infantil, sendo capazes de articular uma produção sobre seus processos vividos enquanto profissionais dessa área.

Nos momentos iniciais da investigação, minha preocupação foi buscar construir um cenário social de pesquisa, um vínculo para além da amizade e da cumplicidade profissional que já havia construído ao longo dos anos trabalhando na escola.

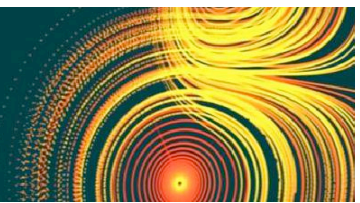
## **Construção da Informação – Professora Ana**

### **Eixo 1. Constituição subjetiva na trajetória de vida**

Ana é uma mulher de 38 anos, nascida em Brasília – DF, formada em Serviço Social e professora da Vivendo e Aprendendo há 10 anos. Deixou a escola por 1 ano e meio, e depois voltou, após um período em que trabalhou como coordenadora de assistentes sociais. Ana parou de estudar aos 15 anos, depois voltou aos 19 e concluiu o ensino médio com 23 anos, depois de abandonar algumas vezes o supletivo até que ingressou na faculdade de Serviço Social, curso em que se formou. Em um trecho do complemento de frases, ela cita o fato de



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



ter deixado a escola como uma frustração: **Lamento... ter tido que abandonar a escola na adolescência.**

Buscando conhecer melhor sua experiência de evasão escolar e como isso pode ter sido um aspecto de seu processo de constituição subjetiva, chegamos a compreender como Ana se coloca e gera alternativas diante de suas experiências ao longo de sua história de vida. Para entender a complexidade de sua evasão escolar aos 15 anos de idade, é necessário que conheçamos melhor o contexto de sua vida na infância e na adolescência. O fato de ter sido a mais velha de 8 irmãos fez com que Ana se tornasse uma importante referência em sua casa e assumisse uma série de responsabilidades e papéis enquanto cuidadora dos irmãos.

Este processo não é visto por ela como uma alienação da sua condição de criança, pelo contrário, o sentido subjetivo que ela produz sobre essa etapa de sua vida está associado ao compromisso com o outro, e à capacidade de se responsabilizar pelos cuidados que os irmãos menores demandavam. Ana entende que fazia isso para auxiliar os seus pais na organização do cotidiano da casa. Tal postura pode ser vista nestes trechos de diálogo.

Eu cuidei das crianças da minha casa, aprendi a cozinhar com 7 anos de idade. Eu precisei aprender, aquele universo familiar precisava disso, eu cuidei das crianças.

Eu me lembro de quando eu tinha 9, 10 anos eu tinha que dar o almoço, esquentar o almoço, organizar as crianças, passar na casa da cuidadora e deixar os menores, que eram 2. E eu ia com as duas mais velhas para a escola. Isso fazia parte da minha rotina.

Portanto, Ana foi uma menina que, desde muito cedo, teve responsabilidades para além da escola. Seu processo de constituição subjetiva está permeado pelo compromisso familiar e pelo trabalho doméstico que assumiu primeiro dentro de casa e depois fora, em casas de vizinhos próximos. A evasão escolar ocorre nesse contexto de inserção precoce no mundo do trabalho, mas sua postura diante disso não é de vitimização, pelo contrário, é possível identificar como isso se constituiu para Ana como um espaço de agência sobre sua vida.

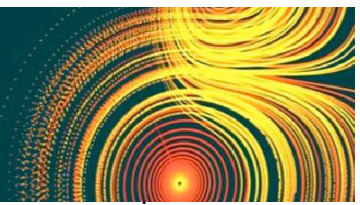
Quando eu tinha 13 anos eu já lavava a roupa da minha vizinha. Eu estava ali inserida, era dona de casa né, então lavava a roupa da vizinha e ela me pagava e com isso eu comprava coisas para mim, pequenos mimos tipo creme de cabelo, hidratante, absorvente, coisas que quem está ficando adolescente quer, um perfume, etc.

A escola nunca ficou secundária. Eu saí da escola sabendo que iria voltar, era uma decisão minha, e eu sabia que ia me formar em literatura. Eu não saí





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



porque era um lugar que eu não suportava. Eu saí porque eu arrumei um trabalho, minha família precisava, eu precisava. Foi uma decisão minha. Eu falava para todo mundo: arruma um trabalho pra mim. E aí eu fui trabalhar como doméstica. Eu não tinha 16 anos ainda.

Ana assume sua decisão de sair da escola. Tal escolha está associada ao mundo do trabalho que já fazia parte de sua vida desde os 13 anos. No entanto, também mostra como se dá a emergência de sua autonomia e um desejo de conquista de sua independência que são aspectos que integram sua configuração subjetiva. Ela conta que com seu primeiro salário foi comprar presentes para todos seus irmãos, o que indica a solidariedade com o outro como valor construído desde sua experiência dentro do núcleo familiar. Podemos ver como a família está associada a sentimentos positivos dentro de sua história de vida, como sugere o trecho de complemento de frases em que ela expressa isso: Um tempo feliz... família na infância.

Assim, a decisão de sair da escola e trabalhar reflete a sua relação social com a família, ao mesmo tempo que impacta a forma como Ana confronta essa relação, abrindo possibilidades de atuar de forma propositiva diante de sua vida.

## **Eixo 2. A escola como espaço de descoberta de si e de constituição docente**

Ana tinha um desejo de ser professora desde a juventude e isso era um aspecto que motivava sua prática. Mesmo fora do processo de escolarização, ela tinha consciência de seu desejo de trabalhar em sala de aula. Tal intenção integra os sentidos subjetivos que ela produz sobre o fato de ser professora atualmente, que podem ser observados nos seguintes trechos.

Ser professora...Mais que um ofício, uma escolha, um sonho de infância realizado

Depois, vem uma coisa da dignidade. Quando eu era trabalhadora doméstica eu nunca deixei assinarem minha carteira de trabalho porque eu ia fazer outras coisas da minha vida. Eu nunca deixei. Vou fazer outras coisas. Não é orgulho. Não sei se era vergonha, era uma decisão que eu iria fazer outra coisa da minha vida, que me faria mais digna e mais respeitada.

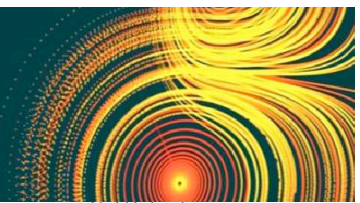
Minha mãe era trabalhadora doméstica e eu não escondia que era trabalhadora doméstica, mas eu sabia que eu podia fazer outra coisa. E parece que eu assinasse, ia ficar. Então, a Vivendo também veio em um momento que começaram a aparecer trabalhos desvinculados ao trabalho doméstico, eu peguei pibic, peguei monitoria, projetos.

Estes trechos trazem uma outra perspectiva de sua constituição a partir da sua experiência profissional. Ao se tornar professora da Vivendo e Aprendendo, Ana sabe que fez um salto muito grande em sua vida. O valor da dignidade aparece como uma produção





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



emocional relevante para entender como a sua inserção na escola se torna uma possibilidade de transformação em sua vida. Os sentidos subjetivos que Ana produz sobre a sua inserção profissional na escola dizem respeito a uma valorização de si e de seus potenciais. Nesse processo, ela foi capaz de gerar possibilidades para conseguir encaminhar sua vida para além do trabalho doméstico e assim buscar outros caminhos.

Ana tomou uma postura ativa no sentido de ampliar suas perspectivas de vida, pensando e tomando decisões sobre as maneiras de se conduzir, sendo capaz de gerar novas formas de existência para si. A possibilidade para tal descoberta se desenvolve no fértil campo da experiência socialmente vivida, neste caso, no espaço escolar.

Então, eu fui construindo isso. O meu encontro com a educação é o encontro da construção da minha vida. Isso é o que a educação faz com a gente. Educação ensina, a escola me ensinou a ser sujeito de muita coisa. Me ensinou a ouvir, me ensinou a falar.

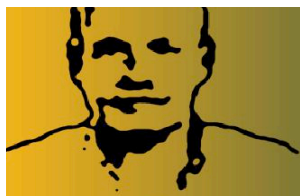
No entanto, esta produção subjetiva sobre o seu desenvolvimento pessoal não diz apenas respeito a ter um trabalho reconhecido, embora a questão do trabalho fosse muito importante para Ana. Diz também sobre processos mais sutis relacionados à percepção de si como sujeito que vive um processo de aprendizagem, ao perceber que pode se transformar. A escola se tornou uma oportunidade de encontro com ela mesma, de descoberta de si e de valores importantes para sua vida.

### **Eixo 3. Vivendo a Docência na Escola – Desafios e Práticas**

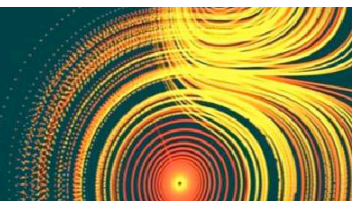
No momento da pesquisa Ana era professora do Ciclo 5 da Vivendo e Aprendendo, correspondente ao 1º ano do ensino fundamental. É interessante perceber que ela assume a sua prática profissional associada ao protagonismo das crianças de sua turma. Assim, considera em sua prática pedagógica a coletividade da sala de aula e como tais processos e trocas sociais impactam as possibilidades de sua ação docente.

Quando a gente entra em sala na Vivendo no começo do ano a gente recebe o nome das crianças, o ciclo que a gente vai estar e alguns aspectos relacionados aos processos de desenvolvimento das crianças. Isso é o que a gente sabe, e que a gente vai fazer um trabalho extremamente autoral. Autoral delas, do protagonismo delas, mas autoral nosso também, porque a gente vai ler aquelas necessidades daquele grupo, as demandas.

Na elaboração de seu trabalho pedagógico, ela se refere com frequência à prática da



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



escuta como forma de aprofundar suas relações com as crianças e favorecer a sua autoria na ação docente. Essa escuta é um elemento que se constitui em recurso para conhecer as crianças, suas vontades, interesses e potenciais trazidos para o processo de aprendizagem na escola.

Então, as crianças vão dando autoria para as coisas. A coisa mais difícil do trabalho pedagógico - que é a coisa que mais me encanta...Olha estou até arrepiada agora - no que tange ao cerne do trabalho pedagógico é escutar a demanda e transformar em ação pedagógica.

Essa é a nossa prática, a gente escutar as coisas e transformar numa ação pedagógica, isso é basicamente o que a gente faz, o que é muito complexo, não é nada fácil. Esse é meu instrumento de trabalho. Na vida, eu fui fazendo escolhas de escuta, como assistente social, como educadora. Eu até brinco que eu sou escutadora.

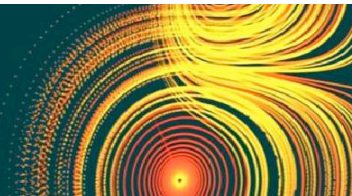
Vemos que a escuta é para Ana um recurso que pode gerar ao mesmo tempo o protagonismo das crianças e posturas propositivas na sua prática docente. Considerar os interesses e desejos das crianças no curso das vivências cotidianas torna-se então, mais do que uma estratégia em sala de aula, um princípio da sua constituição docente. **A perspectiva de que toda a ação pedagógica é pensada a partir da compreensão das demandas das crianças nos processos sociais vividos na sala de aula aparece como produção subjetiva de Ana sobre sua prática docente.** Faço essa construção a partir da compreensão de como a rotina da escola favorece sua inserção nos espaços interativos com as crianças.

As rodas proporcionam essa escuta, a hora do lanche para os maiores também tem essa escuta, porque eles batem muito papo. Toda a rotina, o Fora, é um momento que favorece muito isso, aqueles momentos que a gente fica deitadinho com eles no tatame, relaxando um pouco, tendo aquele contato, entrando no faz de conta.

A escuta como encontro com a criança, pode acontecer, portanto, nos momentos de intimidade, quando se torna possível estabelecer uma conexão com as crianças, essa é uma oportunidade de viver o espaço e o tempo infantil, de entrar no faz de conta. A convivência com as crianças como aspecto que constitui sua prática é um dos núcleos de produção emocional e de sentido subjetivo de Ana em seu processo docente. Tal construção também se desenvolve a partir dos trechos do **complemento de frases**:



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Meus alunos... **Amo tanto, escuto muito!**  
Minhas expectativas... **ouvir o máximo possível.**  
Minha sala de aula... **Um lugar que respeito muito.**

Busco entender, portanto, como se pode estar sensível para escutar a criança e depois expressar essa sensibilidade no sentido de devolver-lhe algo em termos de desafio, entendendo esse processo como o próprio ato educativo. Ela passa a me relatar um pouco da forma como foi construindo o seu projeto pedagógico do semestre.

A gente, por exemplo, está estudando os princípios filosóficos do Sumô com crianças de 6 anos, a partir do interesse deles em *Pokémon*, origami, a gente acabou fazendo um projeto sobre o Japão. Está sendo bem legal, a gente começou a propor umas atividades relacionadas a Japão, sondando alguns interesses. Elas mesmas de repente disseram: *A gente está estudando o Japão, não é?* A gente tem crianças com interesses muito variados e conseguiu construir algo devagar, de forma respeitosa que todas as crianças vão se interessando nisso.

A sua sensibilidade com as brincadeiras que as crianças trouxeram naquele momento da turma permitiu propor atividades no sentido de organizar um projeto que daria conta da diferentes demandas do grupo. **A noção de construção é importante e indica que Ana entende sua ação docente como um processo que valoriza o interesse e a autoria da criança, de forma a respeitar sua participação no processo de aprendizado.** O interesse da turma na cultura japonesa e nas artes marciais se tornou também uma forma de trabalhar questões relacionais do grupo e depois se transformou em possibilidades de intervenção pedagógica:

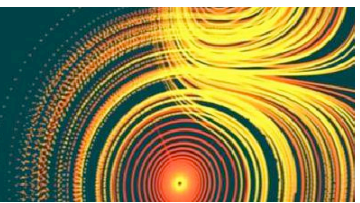
É muita autoria, as coisas vão acontecendo e a gente vai transformando isso em prática pedagógica. Essa semana, por exemplo, a gente começou a brincar de torcida no Sumô. Aqui na sala tinha muitas lutas, as crianças rolando no tatame. Eu não queria que as crianças torcessem para uma e não para a outra, porque começam as polarizações. Aí a gente começou a fazer uma torcida que junta uma parte do nome de uma criança e outra parte da outra, criando um nome que é das duas crianças. Isso é tão legal, e depois nós fomos fazer várias atividades e tarefas de letramento com as crianças usando as sílabas e partes de seus nomes porque a gente faz isso no Sumô.

Para tal criança, foi muito importante porque ela tem assistido muita televisão, novela... foi bom trazer esse aspecto da fantasia, de poder brincar de ser uma lutadora de Sumô, uma sumotori. Hoje na saída ela falou bem feliz para o pai dela que era uma lutadora.

Não só o grupo é objeto de sua preocupação como professora, mas também os processos singulares das crianças. **Ana consegue, a partir do contexto do projeto, abordar**



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**e estar atenta a questões vividas pela turma como um todo, ao mesmo tempo que afirma as contribuições desse trabalho pedagógico para a demanda individual de uma criança.**

Ela relata como se dá isso no processo de inclusão de uma criança com autismo no grupo de crianças. Na busca de criar um ambiente inclusivo, sua prática docente consiste na produção de entendimentos sobre as ações, brincadeiras e comportamentos de tal criança, pois ela chama a atenção das outras por sua distinção em relação a forma como brinca e se comporta. Ana busca favorecer que a turma elabore valores associados ao respeito e a solidariedade entre colegas, com o objetivo de destacar sua singularidade, fazendo uma aproximação entre todo o grupo.

Uma das estratégias que eu tenho com o M. que é uma das coisas eu que considero mais sensíveis da minha prática pedagógica é transformar as ações dele em uma narrativa fantástica para as crianças e elas receberem. Elas param, elas ouvem, depois você vê elas em uma conversa falando sobre isso.

Assim, existe um empenho de Ana em integrar as crianças da turma como protagonistas do processo inclusivo. Tal empenho busca avançar na desconstrução de uma perspectiva do grupo em relação às formas de socialização e comunicação de pessoas com desenvolvimento atípico. Ela sabe que o contexto apropriado para tal desconstrução é a o espaço brincadeira, por entender o valor desta para o desenvolvimento infantil. **É na brincadeira e na afirmação de que M. também brinca, que a professora e as crianças vão construindo coletivamente um ambiente acolhedor e não excludente.**

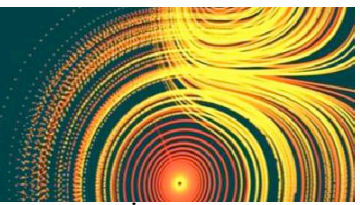
Sempre é na brincadeira que a criança vai se tornando sujeito, vai construindo as formas de lidar com o mundo. É como se ela precisasse abrir uma série de portinhas dentro dela para estar no mundo e a brincadeira que vai fazer isso. A brincadeira torna a criança sujeito, faz ela se mostrar para o outro, para o mundo.

As crianças falam muito que ele não liga para as brincadeiras: *O M. não vai querer. Não foi: o M. não sabe, foi: o M. não gosta, o M. não quer.* Mas o que eu penso é que se uma criança fala pra gente aqui na Vivendo, que uma criança com desenvolvimento atípico não brinca, nosso papel enquanto educador é emprestar para essa criança que acha que a outra não brinca uma lente, para ela ver a possibilidade do brincar daquele outro. E eu acho que a gente faz isso sempre.

Ana valoriza a brincadeira como aspecto fundamental do desenvolvimento infantil e como contexto no qual as crianças entendem a agência de M. e dão sentido aos seus desejos ou não desejos como sujeito na sala. Não é que ele não saiba ou não consiga fazer tal



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



brincadeira, ele simplesmente não está com vontade naquele momento. Emerge assim o reconhecimento da sua subjetividade individual.

Para Gonzalez Rey (2012), é necessário fazer emergir na sala de aula os processos subjetivos que são vividos pelas pessoas que integram esse espaço, tal como a posição de uma criança dentro da configuração social da turma como neste caso da criança com autismo, ou, por outro lado, os conceitos que as demais crianças da turma tenham elaborado sobre questões como a diversidade social e cultural.

Assim, o processo inclusivo ocorre em função da sua capacidade, como professora, de conduzir e gerar oportunidades das crianças elaborarem e ampliarem suas perspectivas sobre a diferença. **A possibilidade de avançar na inclusão acontece à medida que se constrói um olhar para a produção simbólica e emocional inerente à criança em seu ato de brincar. A diversidade na forma de brincar implica na diversidade das formas de estar no mundo e de ser sujeito.**

## Conclusão

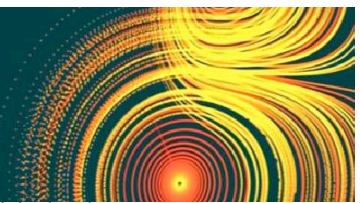
A perspectiva da subjetividade trouxe um aporte conceitual para entender a forma como as relações familiares integram a constituição subjetiva das professoras; na perspectiva de Gonzalez Rey, o sujeito expressa, ao mesmo tempo que sua subjetividade individual, a subjetividade social dos diferentes espaços sociais que integra. O núcleo familiar e sua subjetividade social aparece como espaço central de constituição docente, sendo um ponto de sustentação e a partir do qual se desenvolvem valores e se constroem recursos subjetivos para se posicionar diante da vida, sobretudo no âmbito profissional.

Por outro lado, a partir dos relatos e da observação da prática da professora em sala de aula, identificou-se como o processo vivido com as crianças é um aspecto importante de sua ação docente. As crianças aparecem como sujeitos de sua aprendizagem que vivem a possibilidade de elaborar suas próprias perspectivas de mundo. A professora escuta as crianças, inclui suas demandas no cotidiano pedagógico, elabora roteiros de aula para dar vazão às suas expressões e organiza os projetos pedagógicos para dar conta de seus interesses. Em sua ação docente, Ana pratica de fato uma perspectiva que tem respeito pela autoria e autonomia do aluno, sua singularidade no aprender e também pela brincadeira como expressão ontológica da criança. Por outro lado, é uma prática que se mostra criativa e aberta ao imprevisto. O espaço da sala de aula é constituído pela possibilidade do brincar e do inventar, por meio do exercício da criatividade, de se do dinamismo e do imprevisto.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Por fim, penso que considerar a subjetividade do professor na sua atividade docente é renunciar a ideia de que se chega pronto à sala de aula e que seus recursos de atuação se encontram permanentemente definidos, o que me leva a afirmar a sala de aula como lugar de crescimento e produção de conhecimento não só sobre o mundo, mas também sobre cada uma das pessoas que constituem esse espaço.

## Referências Bibliográficas

CAMPOLINA, L. de O. ; Aprendizagem, subjetividade e interações sociais na escola. In: Albertina Mitjáns Martínez; Patrícia Álvarez. (Org.). O sujeito que aprende: diálogos entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. 1a.ed.BRASÍLIA: Liber Livro, 2014, v. , p. 179-208.

GONZÁLEZ REY, F. O Sujeito, a Subjetividade e o Outro na Dialética Complexa do Desenvolvimento Humano. In: MARTINEZ, Albertina M. M.; SIMAO, Livia M. (orgs.). \_\_\_\_\_ O Outro no Desenvolvimento Humano: Diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2005a. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

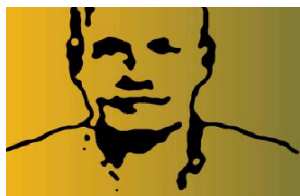
\_\_\_\_\_. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: Gonzalez Rey, F. \_\_\_\_\_ Subjetividade, Complexidade e pesquisa em Psicologia. Editora: Thomson, 2005b.

\_\_\_\_\_. O Sujeito que Aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2014.

MADEIRA COELHO, Cristina M. Formação docente e sentidos da docência: O sujeito que ensina, aprende. In: MARTÍNEZ, A.M. Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Editora Liber Livros, 2012.

TACCA, Maria Carmen V. R. Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade. In: GONZÁLEZ REY. Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia. Editora: Thomson, 2005.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 4:** Trabalho Pedagógico e Subjetividade

## A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA CICLOS

Luiz Roberto Rodrigues Martins  
SECADI-MEC/UnB  
luizrrmartins@gmail.com

Fernando L. González Rey  
UniCEUB/UnB  
gonzalez\_rey49@hotmail.com

Maristela Rossato – UnB  
maristelarossato@gmail.com

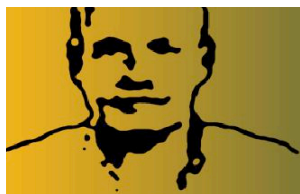
### Resumo

O presente trabalho versa sobre a subjetividade social da escola no processo de institucionalização da política de ciclos na escola pública. A política de ciclos requer muito mais do que a não reprovação da criança nos três primeiros anos no ensino fundamental (bloco inicial de alfabetização – BIA) quando prevê o trabalho compartilhado, articulado e integrado por todos os professores da escola. A teoria da subjetividade na perspectiva cultural histórica, desenvolvida por González Rey, constitui-se como base para estudo e análise da implantação de políticas públicas a partir da subjetividade dos sujeitos e dos grupos sociais envolvidos no processo. O estudo da subjetividade social da escola permitiu compreender a escola em uma perspectiva dinâmica, multidimensional, que se organiza, desorganiza e reorganiza mediante as configurações e reconfigurações de suas complexas redes de relações pessoais no espaço da escola, que são permeadas por relações vividas em outros espaços sociais, históricos ou atuais. Por meio dos referenciais da teoria da subjetividade foi possível analisar, ainda, como os múltiplos espaços sociais, vivenciados historicamente pelos sujeitos implicados no trabalho de alfabetização, se configuram como fontes de tensões que não contribuem para a institucionalização da política de ciclos.

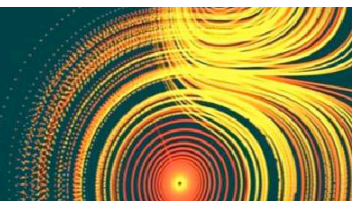
**Palavras-chave:** Subjetividade Social, Política Pública, Alfabetização

### Introdução

O presente trabalho toma por base a pesquisa de doutorado do primeiro autor (MARTINS, 2015) realizada em uma escola pública rural de ensino fundamental na periferia de Brasília, Distrito Federal. A pesquisa possibilitou compreender como a subjetividade social, configurada naquela escola, impediu a institucionalização plena da política de ciclos, ao negar os princípios do trabalho colaborativo e impedindo a possibilidade de integração pedagógica entre os docentes que atuavam nos três primeiros anos do bloco inicial de alfabetização (BIA).



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



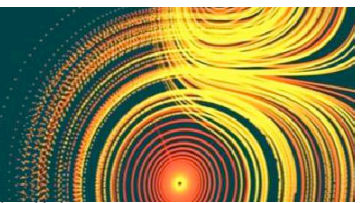
Essa pesquisa buscou avançar teoricamente na compreensão da complexidade dos processos da escola tendo como referencial a teoria da subjetividade na perspectiva cultural-histórica que propõe uma representação complexa da psique como sistema capaz de superar dicotomias do tipo: afetivo-cognitivo, consciente-inconsciente, social-individual, entre outras, e estabelece o vínculo entre a psique e a ação humana (GONZÁLEZ REY, 2003). Como sistema psíquico complexo, a subjetividade articula e integra dialeticamente (e de forma recursiva) sentidos subjetivos produzidos individualmente e sentidos subjetivos produzidos socialmente. Os sentidos subjetivos são produções do sujeito numa unidade simbólico-emocional indissociável. A integração das múltiplas e complexas redes de sentidos subjetivos (individuais e sociais) em configurações subjetivas atuais possibilita romper com a dicotomia individual-social. A subjetividade individual encontra-se dialeticamente articulada à subjetividade social, constituindo o sujeito como processo dinâmico em meio a todas essas tensões.

A organização da subjetividade individual se constitui imbricada com os sentidos produzidos a partir dos vínculos construídos social e historicamente em diferentes espaços sociais. A subjetividade individual integra-se à produção dos sentidos subjetivos gerados nos grupos e nas instituições (escola, família, trabalho e outras) que, por sua vez, organizam-se a partir das contribuições não lineares e recursivas, produzidas pelas múltiplas subjetividades individuais de seus membros. A subjetividade social é uma categoria da teoria da subjetividade que possibilita promover a construção de inteligibilidade sobre a complexidade sistêmica do funcionamento dos vários espaços sociais vivenciados e subjetivados pelo sujeito: a família, a escola, a igreja, o clube e outros (GONZÁLEZ REY, 2004). Cada um desses espaços sociais, embora sejam espaços institucionais distintos, não são fechados em si mesmos, pois se integram a outros espaços sociais.

É importante ressaltar, contudo, que cada um desses espaços é produtor de elementos simbólicos-emocionais que são próprios da singularidade constitutiva do mesmo. São produções que integram de forma complexa as produções individuais por terem uma dimensão que se insere em “processos e em formas de organização mais holística que abrangem a sociedade como um todo” (GONZÁLEZ REY, 2004, p.145-146). É esse caráter sistêmico, complexo de funcionamento dos espaços sociais na constituição da subjetividade que permite superar com a fragmentação dos espaços sociais: as produções simbólicas e emocionais dos diferentes espaços sociais se integram nos sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito. O sujeito, ao transitar por espaços sociais distintos produz sentidos subjetivos



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



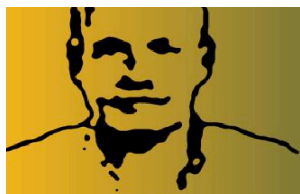
que se integram ao sujeito de forma complexa, não linear. Por isso que quando lidamos com seres humanos sua reação aos fatos, gestos, palavras nunca poderá ser previsível.

A subjetividade social da escola apresenta-se como um sistema complexo de relações multidimensionais, organizadas historicamente, que integra elementos simbólicos e emocionais dominantes, ao mesmo tempo em que possibilita, com determinadas restrições, que esses elementos possam ser atualizados pelos sujeitos que atuam no espaço social da escola. Os sujeitos que convivem em um espaço social institucionalizado se constituem a partir das tensões produzidas por sua subjetividade individual em confronto dialético com os sentidos subjetivos produzidos nos diferentes espaços de sua convivência social. A criança que em casa pode ser tímida e retraída, na escola pode se mostrar mais expansiva e descontraída ou vice-versa. Os níveis de tensão, gerados em cada espaço de convivência para cada sujeito individualmente, dependem de como esses espaços são subjetivados pelo próprio sujeito.

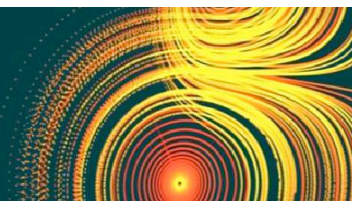
A subjetividade social resulta de uma trama complexa de configurações de sentidos subjetivos produzidos nos mais diferentes espaços da vida social do sujeito. Evidentemente que essa subjetividade social se organiza e se desenvolve nas práticas sociais de uma forma complexa, não linear e não racional. O reconhecimento da importância da racionalidade cartesiana não implica necessariamente na subordinação do sujeito a essa racionalidade. A emocionalidade associada às produções simbólicas são geradoras de outro tipo de racionalidade sensível que é não-linear, não-causal, que se constitui a partir da incorporação das contradições humanas vividas em seu percurso na vida.

## **As Políticas Públicas Educacionais e a Massificação da Educação Básica**

No Brasil, os professores dos anos iniciais representam o elo mais frágil de toda a cadeia dos profissionais de ensino, especialmente quando comparados aos professores do ensino superior e da pós-graduação no país. São, de modo geral, os profissionais menos reconhecidos na carreira pedagógica e, em geral, são considerados como os menos qualificados. Para piorar ainda mais essa situação, ainda há governantes que acreditam que para trabalhar com os anos iniciais de alfabetização basta dominar as competências básicas da língua, sua leitura e escrita. Ou seja, para alfabetizar bastaria ser alfabetizado. Talvez, por isso, muitos professores alfabetizadores no país não são preparados adequadamente para desempenhar suas atividades em um nível elevado de excelência fazendo com que haja um aumento crescente nas dificuldades de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. A



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



excelência no ensino da alfabetização exigiria uma capacitação muito mais completa que a formação superficial e aligeirada oferecida nos cursos de licenciatura

O ritmo acelerado da urbanização brasileira nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, somado às pressões de organismos internacionais na década de 1990, levou o governo brasileiro a ampliar o número de matrículas nas escolas públicas sem a expansão adequada da infraestrutura educacional e sem a devida preparação ou contratação de profissionais preparados para enfrentar os desafios da escola pública massificada, ou seja, a ampliação do acesso à educação básica para praticamente todos os estudantes em idade escolar se deu às custas da precarização da escolas e do trabalho docente.

As reformas a partir dos anos de 1990, privilegiaram métodos de gestão que passariam a impor avaliações externas e controles burocráticos que reduziram a autonomia dos professores, reduzindo sua autoridade e sua autoestima. O discurso da gestão democrática e da autonomia da escola permaneceu em contradição com as imposições cada vez mais burocráticas de controles sobre a organização da escola. Segundo (OLIVEIRA, 2004), a aplicação de instrumentos de gestão e controles externos não conseguiu garantir a excelência na atuação dos profissionais de ensino e muito menos serviram para melhorar as condições de trabalho decorrentes da massificação do ensino.

A Política de Ciclos (GDF/SEEDF, 2012) surgiu pela necessidade de estancar a evasão crescente de alunos das classes populares nos primeiros anos do ensino fundamental. O aumento significativo de alunos nas turmas dos anos iniciais sobrecarregou os sistemas de ensino e alguma coisa precisava ser feita para manter os alunos na escola. A criação de um período de três anos iniciais (Bloco Inicial de Alfabetização – BIA), durante os quais os alunos não seriam reprovados, permitiu superar a evasão escolar no primeiro e segundo anos, mas não conseguiu assegurar a qualidade da aprendizagem desses alunos que permaneciam na escola. A chegada maior número de estudantes nas primeiras séries do ensino fundamental fez com houvesse necessidade de propor uma reorganização do trabalho pedagógico e da gestão da própria escola, a ruptura com a escola seriada e a implantação de uma política de ciclos permitindo ignorar o ponto central da questão: o número excessivo de alunos nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa reorganização formal da escolarização “em ciclos”, de fato, não impediu que a escola permanecesse no paradigma da escola seriada tradicional onde “cada professor devia trabalhar no seu quadrado”, de forma individualizada, sem uma interação colaborativa com seus colegas. O trabalho pedagógico com os alunos de cada turma permaneceu sob a responsabilidade individual de cada professor regente, sem qualquer sinalização de uma



mudança que possibilitasse o trabalho colaborativo a ser realizado pelo conjunto dos professores da escola. Nessa forma de trabalhar, cada aluno pertenceria exclusivamente ao professor da turma não sendo responsabilidade de mais ninguém. Sem o suporte adequado e sem a colaboração dos demais colegas, ou mesmo da direção da escola, os professores ficaram cada vez mais isolados em suas salas de aula e nelas procuraram fazer o possível para atender as demandas com os poucos recursos que tinham à sua disposição.

## **A Política de Ciclos no Contexto da Escola Pública**

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola da periferia de Brasília, criada nos anos 1990 com apenas uma sala de aula para atender filhos de chacareiros da região rural. À época, a escola iniciou seus trabalhos com somente uma professora e até próximo do ano 2000 recebia, ao todo, cerca de 30 alunos que eram alfabetizados por três ou quatro professoras. Entretanto, com a expansão urbana acelerada na região, a escola teve sua estrutura demolida e reconstruída, tendo seu quadro de professores ampliado para 12 professoras regentes, duas coordenadoras, diretora, secretário, psicóloga, orientadora educacional, chegando a atender mais de 360 alunos em 2015. Com todas essas mudanças, a pequena escola rural tinha se transformado, de fato, em uma escola urbana. Na opinião das professoras efetivas que permaneceram na escola ao longo dos últimos vinte e cinco anos, esse crescimento acelerado do número de alunos terminou por mudar praticamente tudo na escola, distanciando inclusive a escola da comunidade e dos pais de alunos. Os alunos que passaram a frequentar a escola passaram a ser transportados de ônibus de locais distantes da escola fazendo com que professores e pais de alunos perdessem o contato mais próximo. As pressões decorrentes da ampliação do número de alunos, no entanto, não foram acompanhadas por mudanças nas estratégias pedagógicas que permitisse às professoras, que antes faziam um trabalho individualizado com poucos alunos, alfabetizar um número muito maior de estudantes em cada sala de aula.

Outros problemas surgiram com a massificação do processo de alfabetização da escola. Para atender o aumento acelerado da demanda por matrículas, foram enviadas para a escola professoras temporárias, contratadas por prazo determinado e em condições precárias, distintas das condições salariais das professoras efetivas. As professoras efetivas passaram a assumir as principais decisões da escola e eram responsáveis pelas atividades de coordenação e direção. As professoras temporárias, por estarem de passagem pela escola, não eram acolhidas da mesma forma que as efetivas e, com isso, não formavam vínculos profissionais como membros de uma mesma equipe de professores. Essa distinção acarretou em tensões



entre o grupo de professoras efetivas e o grupo de professoras temporárias. Como ganhavam menos que as professoras efetivas e poderiam ser devolvidas para a Secretaria Educação a qualquer momento, as professoras temporárias tinham que se submeter às decisões das professoras efetivas. Essas distinções entre professoras efetivas e professoras temporárias dificultava a integração e a colaboração de todos na execução do trabalho pedagógico.

Além das tensões geradas pela imposição das professoras efetivas em relação às professoras temporárias, identificamos que as professoras efetivas rejeitavam explicitamente a escolarização em ciclos. Em diferentes momentos, as professoras efetivas expressavam irritação por serem obrigadas a aprovar os alunos até o terceiro ano. Essas professoras que sempre trabalharam de forma isolada, responsabilizavam cada professor individualmente pelo ensino de seus alunos, que eram avaliados, por seu desempenho individual. As aulas eram ministradas de forma homogênea e a avaliação era feita por meio de provas. As professoras que não se enquadravam no modelo tradicional eram criticadas e muitas vezes excluídas. Para tentar resolver as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos a coordenação insistia que os professores ministrassem aulas de recuperação para que os alunos mais fracos pudessem acompanhar os demais alunos da turma. Como essa prática não era uma prática coletiva a recuperação acabava não alcançando os objetivos prescritos e os alunos acumulavam dificuldades de aprendizagem ao longo do percurso sem conseguir superar suas fragilidades. Ou, seja, a escola funcionava como uma linha de produção fordista no qual cada professor respondia apenas pela produção de seu conjunto de peças, sendo que essas peças seriam descartadas inevitavelmente após o terceiro ano.

Na escola, apesar das tentativas de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação, o tema da Política de Ciclos gerava insatisfações permanentes uma vez que algumas professoras mais antigas da escola se sentiam mal por não poderem exercer o seu poder de reprovar os alunos que não alcançassem o desempenho por elas esperado até o final do terceiro ano. Esse mal-estar surgia explicitamente nas reuniões de professores. Para as professoras mais tradicionais, o critério ideal de seriação continuava sendo a idade do estudante. Para elas, o amadurecimento da criança determinava sua capacidade de aprendizagem e quando a criança não conseguia aprender no primeiro ano era porque ainda não estava pronta para tanto o que certamente ocorreria no segundo ou no terceiro ano quando tivesse alcançado mais maturidade. Na realidade, o aluno que não conseguia acompanhar o ritmo da turma desde o primeiro ano passava a acumular déficits de aprendizagem que dificilmente seriam sanados nos anos posteriores, haja a vista, a dificuldades de as professoras trabalharem de forma integrada e diferenciada.





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

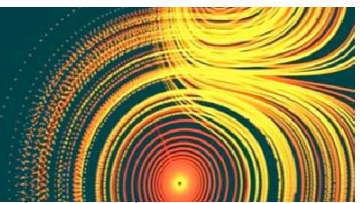


Constatamos que a professora do primeiro ano, de um modo geral, não compartilhava seus conhecimentos sobre o desempenho dos alunos com a professora do segundo ano e a professora no segundo ano não compartilhava o histórico dos alunos com a professora do terceiro ano. Esse trabalho fragmentado fazia com que os alunos com ritmo de aprendizagem mais lento passassem a acumular déficits de aprendizagem crescentes, sendo fatalmente reprovados ao final do terceiro ano quando todo um trabalho de apoio a esses alunos, que poderia ter sido desenvolvido ao longo do processo, já se tornara irremediavelmente perdido. Alguns alunos que tinham alcançado bom desempenho no primeiro ano, ao invés de progredir regrediam em sua aprendizagem, ou seja, chegavam ao terceiro ano com o desempenho inferior ao que tinham alcançado ao final do primeiro ano. Como os alunos com dificuldades de aprendizagem não eram impedidos de prosseguir o seu percurso, a professora do segundo ou do terceiro anos acabavam tendo um número de alunos maior com dificuldades de aprendizagem difíceis de serem recuperadas. A promoção automática terminava por desresponsabilizar as professoras dos anos anteriores e o problema era repassado para frente sem que houvesse algum tipo de recuperação. Uma vez que o trabalho pedagógico não era feito de forma integrada entre as professoras do primeiro, do segundo e do terceiro anos e os relatórios sobre o desempenho dos alunos eram elaborados apenas para atender as exigências formais da escola, sendo que esses relatórios muitas vezes nem eram lidos pelas professoras dos anos subsequentes, a escolarização em ciclos foi se tornando uma política “para inglês ver”, como costumavam expressar os professores, ou seja, uma política formalmente adotada por uma escola que continuava operando no paradigma da escola seriada tradicional.

Adotar uma Política de Ciclos de desenvolvimento humano exige muito mais que a adoção de critérios de promoção automática compulsória do aluno de um ano para o outro ao longo do ciclo. A reprovação no final do ciclo termina por penalizar o aluno, sem que haja qualquer possibilidade de responsabilização pelo dano causado ao aluno durante o seu percurso formativo. A direção da escola, por não ser solidária ao aluno, terminava por ignorar estratégias de acompanhamento pedagógico de cada aluno durante sua trajetória formativa. Os professores ao trabalharem de forma isolada não promoviam trocas de experiências que enriquecesse o trabalho e proporcionasse alternativas para solução dos problemas de aprendizagem de cada aluno da turma. A alfabetização na escola foi sendo ajustada à massificação da sala de aula sem que houvesse mudanças significativas na forma de atuação tradicional da escola e dos professores. As mudanças propostas pela Secretaria de Educação não eram levadas adiante pelas professoras alfabetizadoras que continuavam trabalhando como sempre trabalharam.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



A institucionalização formal da escolarização em ciclos tinha por objetivo a redução da evasão e a permanência dos estudantes na escola na escola fundamental, em especial, nos anos iniciais de escolarização. Esses objetivos, aparentemente, foram alcançados ao imporem a permanência das crianças na escola, porém a má-qualidade dessa alfabetização e a precarização do trabalho docente trouxe consequências graves para todo o percurso formativo do estudante que não conseguia se desenvolver ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental. Conceitualmente, o estudante participaria de um único ciclo de três anos podendo ser certificado apenas ao final desse período quando teria adquirido as habilidades básicas de alfabetização e letramento linguístico e matemático. O trabalho pedagógico para ser realizado dentro de um alto padrão de excelência não poderia continuar sendo desempenhado pelas professoras de forma isolada como prevê e orienta a política, porém, para superar o modelo de escola tradicional, a subjetividade social configurada no espaço da escola precisaria ser reconfigurada permeando mudanças na subjetividade dos professores em relação aos seus vínculos com os alunos e em relação à sua disposição de trabalhar de forma colaborativa com seus colegas.

As mudanças necessárias para a implantação da Política de Ciclos não podem prescindir da produção de novos sentidos subjetivos em relação à atuação dos próprios profissionais e sua integração com os demais profissionais da equipe pedagógica. As mudanças previstas pela política demandam que a subjetividade social da escola possa se configurar de forma favorável para criar as condições para que os professores, gestores e estudantes trabalhem de forma integrada na busca por estratégias criativas de aprendizagem que superem as deficiências da escola e potencializem o desenvolvimento humano de toda a comunidade escolar. Os professores que conseguiam estabelecer vínculos de proximidade com os alunos e que reconheciam seu protagonismo como sujeitos de sua aprendizagem sentiam-se mais bem-sucedidos do que aqueles que se distanciavam afetivamente dos alunos criando barreiras para o desenvolvimento de uma relação de qualidade afetiva-emocional.

Segundo a escolarização em ciclos, a avaliação permite gerar informações sobre cada etapa de desenvolvimento vencida e as dificuldades encontradas por cada aluno em seu percurso formativo. Nessa proposta, o professor avalia o aluno em todos os momentos da aprendizagem informando-o de seus progressos e de como superar suas dificuldades. A avaliação adquire um caráter qualitativo e se direciona para a ampliação das potencialidades do aluno de forma a ajudá-lo a se auto desenvolver. As revisões curriculares e suas adaptações, a troca de experiências pedagógicas com outros professores, o incentivo à busca de novos recursos de ensino-aprendizagem, o conhecimento do contexto familiar do aluno

permitem desenvolver instrumentos para a superação das dificuldades de aprendizagem de cada aluno singular. Esse trabalho pode ser compartilhado coletivamente de forma que todos os professores possam contribuir para o avanço das soluções nas diferentes salas de aula. O foco nas potencialidades dos sujeitos torna a escola um lugar privilegiado para o desenvolvimento humano de todos os alunos e todos os profissionais da escola.

A gestão democrática da escola como instrumento de integração de toda a comunidade escolar – professores, alunos, gestores, funcionários, pais de alunos e comunidade em geral – potencializa a participação de todos, estabelecendo uma abordagem inclusiva que acolhe a todos (MAINARDES, 2009). Romper com os modelos de gestão que caracterizam o trabalho pedagógico da escola tradicional exige disposição para enfrentar toda uma estrutura de poder centrada na dominação-submissão. A escola deixaria de lado o “manda quem pode e obedece quem tem juízo” para estabelecer processos dialógicos que permitam gerar escuta a todos que desejam se integrar a um esforço de participação coletiva. Essas rupturas devem começar na formação inicial dos professores privilegiando a razão sensível e substituindo a visão da promoção por mérito para uma visão de integração dos alunos em torno de uma aprendizagem que sirva ao desenvolvimento de todos. As aulas expositivas passariam a ser substituídas por atividades compartilhadas nas quais cada aluno vai se expressando e demonstrando o que está aprendendo ao mesmo tempo em que está sendo avaliado. Cada aluno passa a ser considerado a partir de seu potencial criativo e de suas características singulares e não de suas falhas ou deficiências.

Os professores que hoje atuam nas escolas foram formados no paradigma tradicional. A adoção de uma visão dialógica do processo de ensino e de aprendizagem requer uma ruptura profunda com a hierarquia entre quem ensina e quem aprende, quem fala e quem escuta, quem domina e quem se submete à dominação do outro, ou seja, requer reconfigurações da subjetividade desse professor.

O paradigma não-tradicional romperia com a avaliação somativa e abrindo mão do controle (imaginário) sobre os alunos. A sala de aula deixaria de ser o lugar da culpa para ser o *locus* do aprender a aprender. Nesse paradigma não há piores alunos *versus* melhores alunos, todos são acolhidos conforme suas condições humanas e todos aprendem com todos. O “respeito aos mais velhos” cede lugar para a elaboração de atividades colaborativas, abertas, criativas e democráticas. Nas quais se aprende pelo prazer de aprender. Os consensos são construídos a partir de combinados entre alunos, professores, gestores e famílias e a escola passa a ser instrumento para o fortalecimento da cidadania, da participação

democrática visando equilibrar dinamicamente responsabilidades e direitos de todos na promoção da equidade e na valorização da diversidade.

## Considerações Finais

Nossa pesquisa demonstrou que o melhor caminho para o estabelecimento de uma escola aberta e democrática passa pela abertura dos professores e gestores na construção de uma relação verdadeiramente dialógica na qual se fundamenta o desenvolvimento da subjetividade social. Sem espaços de diálogo, as trocas simbólico-emocionais ficam muito reduzidas e, sem a produção de sentidos subjetivos, não se consegue alcançar novas configurações subjetivas que desencadeiam as mudanças realmente significativas na subjetividade social da escola com consequências para as ações dos sujeitos implicados no trabalho pedagógico. A relação humana de qualidade cria condições para a geração de sentidos subjetivos de modo a permitir que se possa compreender o outro e identificar as afinidades que nos unem socialmente. Nessa perspectiva, o processo educativo não pode se limitar às aprendizagens apenas no nível cognitivo-simbólico, mas deve incorporar os sentidos produzidos pela emocionalidade favorecedora do desenvolvimento humano integral.

Durante os dois anos de realização da pesquisa, fomos descobrindo que a subjetividade social da escola em relação à Política de Ciclos destacava somente os aspectos técnicos da alfabetização e do letramento, uma vez que o trabalho pedagógico era direcionado apenas para o processo de alfabetização e aulas de reforço, sem levar em conta os aspectos singulares de cada estudante, e de seus professores. Além disso, a importância da alfabetização como instrumento para o desenvolvimento da autonomia e autodesenvolvimento futuro do sujeito não apareceu em nenhum momento da pesquisa. A alfabetização se limitava apenas à operacionalização do uso da linguagem do ponto de vista das técnicas e métodos de alfabetização e letramento.

Para entender a escola como espaço de relações que propiciem o desenvolvimento humano, é preciso compreender como a subjetividade social da escola se organiza para além dos aspectos técnicos do ensino e da aprendizagem. Uma escola pública humanizada acolhe a diversidade humana em uma perspectiva complexa e nas múltiplas dimensões dialógicas entre os sujeitos que emergem nos espaços da escola. O modelo tradicional de dominação-submissão, ao tentar impor regras para o comportamento das pessoas, passa ser uma fonte permanente de tensões em uma sociedade aberta a mudanças cada vez mais aceleradas. A escola não pode continuar se utilizando do modelo fordista de ensino. A abertura flexível às novas formas de aprendizagem, a utilização de novos recursos tecnológicos e a compreensão

de que a aprendizagem se dará como processo contínuo ao longo de toda a vida permitem que a escola passe a reconhecer que diferentes sujeitos podem se desenvolver de maneiras diferentes e em tempos diferentes. Essa perspectiva de percursos formativos flexíveis introduz uma nova maneira de considerar que o aluno não precisa mais ficar refém de processos rigidamente determinados, mas pode, de forma criativa, superar suas dificuldades, preparando-se para enfrentar desafios complexos ao longo de sua trajetória de vida.

Isso posto, concluímos que a compreensão da subjetividade social da escola pode contribuir para o enriquecimento do trabalho pedagógico de modo a superar as limitações nas quais os professores executam suas atividades, não há condições ideais para a execução do trabalho pedagógico e nunca haverá uma escola na qual todos os elementos ideais estão disponíveis para o trabalho pedagógico. Não dá para pensar que somente de posse das condições ideais é que o professor se mobilizará para atuar profissionalmente. Acreditamos que uma vez mobilizados os recursos subjetivos sociais e individuais na escola para a construção de um trabalho colaborativo em rede, as soluções alternativas vão sendo encontradas pelo conjunto de pessoas que formam a comunidade escolar. Havendo interesse no desenvolvimento humano do aluno e dos professores e condições de trabalho que favoreçam a troca colaborativa e criativa, os resultados do trabalho pedagógico passam a alcançar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional de toda a comunidade escolar.

O desenvolvimento da subjetividade social da escola permitirá a criação de mudanças que reduzam conflitos e queixas direcionando o foco do trabalho pedagógico para soluções construídas a partir da autonomia e do protagonismo da comunidade escolar de forma compartilhada e democrática. Dessa forma, a escola passa a ser um espaço aberto a todos, um espaço de mudanças que superem obstáculos e deficiências a partir da disposição de seus membros para solucionar as questões da escola. Uma comunidade empoderada de si mesma, pode, a partir do desenvolvimento de seus membros, romper com suas condições existenciais objetivas no enfrentamento de sua realidade concreta. Ensinar a aprender, aprender a ensinar, aprender a aprender são algumas etapas importantes para todos aqueles que aceitam os desafios de superarem suas próprias limitações para, em comunhão com o outro, tornar a aprendizagem um caminho para o desenvolvimento ao longo de toda a vida.

Em nossa pesquisa, destacamos que na escola pesquisada as relações de dominação, instituídas pelo grupo de professoras efetivas que controlava a escola, direcionavam a implementação das políticas de alfabetização de acordo com os interesses desse grupo, neutralizando as iniciativas criativas de outras professoras e desestimulando o debate aberto e democrático que possibilitaria a participação consciente e colaborativa de toda a comunidade



escolar. Para que possa ser construído um espaço escolar que favoreça a aproximação cooperativa entre todos os professores é preciso que as barreiras que separam professores efetivos dos professores temporários sejam superadas, para que as decisões sejam tomadas com o compromisso de todos. Sem essa aproximação e sem esse desejo de trabalhar em equipe, as dificuldades pedagógicas permanecerão isoladas em cada sala de aula e pouco poderá ser feito pelos alunos que não alcançarem um bom desempenho em sua aprendizagem.

Repensar a escola para transformá-la em um espaço que propicie o bem-estar, a satisfação e o desenvolvimento de professores, funcionários, estudantes e pais de alunos implica em concebê-la como um projeto centrado na busca pela qualidade das relações voltadas para o desenvolvimento humano de todos os segmentos da comunidade escolar.

Nesse espaço de compromisso com o desenvolvimento de todos, na perspectiva de formação de sujeitos autônomos, criativos e responsáveis, a escola poderá desenvolver um trabalho pedagógico humanizado tornando-se um espaço social estimulante à criação de alternativas para a solução de problemas e ao engajamento de todos os seus membros - um espaço mobilizador de sentidos para toda a comunidade escolar.

## Referências

GDF/SEEDF Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização. Brasília: Governo do Distrito Federal, Secretaria de Estado da Educação do D.F., 2012, 2ª edição. 115 p.

GONZÁLEZ REY, F. O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

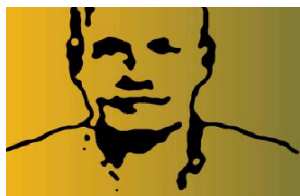
GONZÁLEZ REY, F. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MAINARDES, J. A escola em ciclos: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009. 117 p.

MARTINS, L. R. R. Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set/Dez. 2004.





**Área Temática 4:** Trabalho Pedagógico e Subjetividade

## **CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR: PROCESSOS SUBJETIVOS DESSA EXPRESSÃO CRIATIVA**

Tatiana Santos Arruda – SEDF  
arruda.tatiana@gmail.com

Albertina Mitjans Martínez – UnB  
amitjans49@gmail.com

### **Resumo**

Este artigo tem como tema a expressão criativa no trabalho pedagógico, compreendida como a produção de novidades com valor para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Possui como objetivo: compreender a criatividade no trabalho pedagógico do professor, tendo em vista os processos subjetivos que participam dessa expressão criativa. Para tanto, será apresentado o estudo de caso da professora Júlia, desenvolvido à luz da Epistemologia Qualitativa. No processo construtivo-interpretativo, concluiu-se que participam dessa criatividade: à subjetivação de conhecimentos específicos; da função social da educação; do papel do professor; aluno; e, de sua aprendizagem. Construções que indicam: tais processos subjetivos são singulares, históricos e atuais.

**Palavras-chave:** Criatividade; Subjetividade; Professor,

Os desafios educacionais contemporâneos chamam a atenção de pesquisadores, estudiosos e docentes para possibilidades de superação, para alternativas que colaborem para a mudança no cenário educativo brasileiro. O desinteresse dos estudantes em seu processo de escolarização, os índices de dificuldades de compreensão e aprendizagem, a evasão e repetência, dentre outras questões, evidenciam a importância de um processo de ensino que apresente novidades educativas valiosas para a aprendizagem dos alunos.

Aliado a tais desafios, está o reconhecimento atual acerca da diversidade que marca e caracteriza os estudantes em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Suscitando, cada vez mais, abordagens metodológicas que considerem as especificidades do aprender, que oportunizem a aproximação a diferentes campos do conhecimento e a participação dos alunos no cotidiano educativo.

A criatividade no trabalho pedagógico torna-se, assim, uma via favorável para aprimorar os processos de ensino e, com isso, para alcançar os propósitos educativos.

Criatividade essa compreendida a partir de dois critérios definidores: a novidade e o valor das práticas e ações educativas para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008a).

Nessa perspectiva, a criatividade não se restringe ao diferente, à produção de novidades ou às produções artísticas. Arruda (2014) defende que a expressão criativa no trabalho pedagógico envolve diferentes momentos e espaços que integram a dinâmica escolar, como o planejamento do ensino, as relações entre docentes e alunos, as reuniões entre professores, e as ações desenvolvidas pelos demais integrantes do contexto educativo.

Elementos que apontam para a definição de criatividade como um processo complexo da subjetividade humana na simultânea condição de subjetividade individual e social, conforme defende Mitjáns Martínez (2004, 2008a). A autora, por sua vez, fundamenta-se na Teoria da Subjetividade na perspectiva Histórico-Cultural de González Rey (2003, 2004, 2007, 2011a, 2011b, 2012) e permite avanços em relação a outras posições teóricas a respeito da criatividade, que ora enfatizam o indivíduo, ora o social.

Essas abordagens teóricas embasam o objetivo proposto para este artigo: compreender a criatividade no trabalho pedagógico do professor, tendo em vista os processos subjetivos que participam dessa expressão criativa. Volta-se, então, para os processos de subjetivação, isto é, as produções simbólicas e emocionais relacionadas ao aluno, ao papel do professor, à aprendizagem, dentre outros aspectos que fazem parte do cotidiano educativo. Tal objetivo compõe uma pesquisa mais ampla, mas nesse momento, será apresentada apenas as construções acerca dos processos de subjetivação.

Para tanto, será apresentado um estudo de caso, realizado à luz da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY 2002, 2005) e desenvolvido com uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública de ensino do Distrito Federal- DF. Nesse processo de pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos, como: observação no cotidiano escolar; análise documental; entrevistas como processo; túnel do tempo; redação; indicação de duas grandes premiações; e, momentos informais. A construção das informações foi realizada com base no processo construtivo-interpretativo (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005).

## **Aspectos Teóricos**

Nesta pesquisa, a criatividade foi considerada como um processo complexo da subjetividade humana na simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, 2008a). E que se revela no trabalho pedagógico como

a produção de algo novo e com valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008a, 2008b).

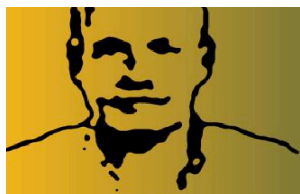
Compreende-se que o trabalho pedagógico ocorre no espaço interativo, refere-se ao conjunto de crenças, concepções (acerca da educação, aluno, ensino, dentre outras), pressupostos teóricos, de ações e práticas educativas planejadas e realizadas por professores com o objetivo de favorecer a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. E, que ocorre em um trabalho conjunto com os próprios estudantes e outros profissionais. (ARRUDA, 2014)

Nessa perspectiva, os critérios definidores da criatividade no trabalho pedagógico do professor são relativos e contextuais. Aspecto esse que implica em considerar a articulação sujeito-contexto e a instituição onde as práticas educativas se realizam. É fundamental que as práticas consideradas como novas, mesmo que no espaço da instituição, repercutam em maiores possibilidades de aprendizagem dos estudantes, favorecendo tanto a compreensão dos assuntos em pauta, como também, o seu interesse pelo ensino, sua mobilização para a superação de possíveis dificuldades, segurança emocional de se colocar e opinar diante das questões postas, reflexão e autoria em produções próprias.

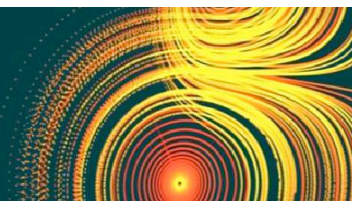
Os processos criativos no trabalho pedagógico não são, portanto, modismos e práticas isoladas (MITJÁNS MARTINEZ, 2008a). Ao contrário, são processos sistêmicos e abrangem diversos aspectos do trabalho pedagógico que se articulam mutuamente, não se reduzem a metodologias de ensino, envolvem a seleção e formulação de objetivos de aprendizagem, a organização das estratégias e métodos, os sistemas de avaliação e as oportunidades de autoavaliação, como proposto por Mitjás Martínez (2003).

Nessa direção, a criatividade no trabalho pedagógico implica a mobilização do professor, o seu posicionamento como sujeito de sua prática profissional. Considerando-se que o sujeito, como afirma González Rey (2003, 2004, 2007, 2011a) se expressa quando a pessoa atua de forma consciente, por meio de uma atividade pensante, carregada por uma intencionalidade, aspectos que se relacionam ao contexto ideológico, relacional e histórico de que participa o indivíduo. Para o autor, o sujeito é dialógico e emocional, revela-se nos momentos de ruptura, tensão, mudanças, criação, no comprometimento, na produção de espaços sociais singulares, no lugar que assume em uma ação e na defesa de um ponto de vista.

Esta categoria teórica referente ao sujeito, segundo Mitjás Martínez (2000), evidencia a participação do professor em sua criatividade no trabalho pedagógico, entendendo-o, ainda, como sujeito psicológico aquele que atua, constrói representações da realidade, faz escolhas, e vivencia diversas emoções em seus processos interativos nos



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



contextos em que se insere. A pessoa atua como sujeito pelo modo como está envolvida em uma atividade, o que envolve a compreensão de que o sujeito é constituído por suas condições, ao mesmo tempo em que é constituinte dessas condições. (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004, 2007, 2011a).

Arruda (2014), pautada na Teoria da Subjetividade na perspectiva Histórica- Cultural, afirma que o professor atua como sujeito de sua prática profissional quando ele é autor de suas práticas educativas, implica-se na elaboração e produção de suas atividades educativas. Estas, por sua vez, possuem uma intencionalidade pedagógica, há objetivos de aprendizagem que perpassam as escolhas docentes. Dessa forma, o professor torna-se o protagonista do seu trabalho pedagógico, não se rende a atividades produzidas em série ou as coleções de livros didáticos.

Atuar como sujeito em sua prática profissional implica considerar a organização subjetiva do professor, o que González Rey (2002, 2003) define como subjetividade individual. Esta organização se constitui como cadeias simbólico-emocionais, representam formações psicológicas complexas, caracterizadoras das formas mais estáveis de processos simbólicos e emocionais, que podem se constituir no momento processual de uma atividade ou experiência. A subjetividade individual organiza-se por meio e concomitantemente às subjetividades sociais, tem sua gênese nos espaços históricos, culturais e sociais que antecedem o sujeito psicológico. (GONZÁLEZ REY, 2003).

A organização subjetiva dos diversos espaços sociais é considerada, nessa abordagem teórica, como subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004, 2007, 2011a, 2012). E representam sistemas configurados pela multiplicidade de processos simbólicos e emocionais produzidos por indivíduos nos distintos contextos sociais onde atuam. Refere-se ao conjunto de crenças, mitos, discursos, representações, ritos, tradições, padrões de relações que se articulam no funcionamento social, nas práticas sociais e em suas diversas formas de institucionalização. Nesse sistema integram-se as produções que são ao mesmo tempo históricas e atuais, procedentes de diferentes espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005b, 2007b, 2011a, 2011b).

Segundo Mitjans Martínez (2008a) participam da criatividade no trabalho pedagógico as configurações subjetivas do professor e sua condição de sujeito, assim como, as configurações subjetivas do espaço escolar e de outros espaços sociais relacionados a ele.

Este estudo pauta-se nessa compreensão acerca da criatividade no trabalho pedagógico, o que requer, para o seu estudo, a consideração das especificidades do professor e do contexto educativo onde atua. Tais aspectos serão considerados a partir do que afirma



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



González Rey (2011b, p. 349) ao tratar a respeito dos processos de subjetivação. Para ele, as experiências atuais são produções sobre múltiplos processos de origem diversa que, “[...] tendo participado de uma forma ou de outra na história de vida da pessoa e de um espaço social particular [...]”, participam da sua experiência atual.

## **Metodologia**

O estudo apresentada amparou-se na Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005), abordagem epistemológica e metodológica proposta para o estudo da subjetividade humana. Nessa proposta, consideram-se as três características fundamentais indicadas por González Rey (2005), que são: a) o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, que implica na compreensão deste último como uma produção e construção humana. A pesquisa é um processo particular na produção teórica, decorrendo da interpretação do pesquisador; b) a legitimidade do singular como instância de produção do conhecimento científico, o que abrange a consideração dos estudos de casos e de suas informações pelo que representam para o modelo teórico em construção; c) a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico.

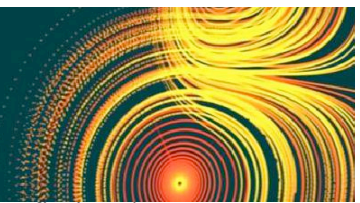
A construção das informações ocorreu em um processo construtivo-interpretativo, isto é, as ideias do pesquisador foram se integrando em um tecido dinâmico e articulado por sua reflexão, formando-se um sistema que se desenvolveu a partir da tensão permanente entre a sua produção intelectual e o momento empírico (GONZÁLEZ REY, 2005). Para a construção desse sistema, foram utilizados instrumentos escritos e orais, sendo eles:

- a) Observação no cotidiano escolar acerca do trabalho pedagógico da professora, utilizando-se um roteiro semi estruturado que envolvia questões relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas e indicativos do processo de aprendizagem dos estudantes.
- b) Análise documental de materiais escritos e impressos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999), como atividades educativas elaboradas e realizadas pela professora e materiais produzidos pelos alunos, cadernos, livros, cartazes, dentre outros.
- c) Entrevistas que, na concepção da Epistemologia Qualitativa assumida, possuem caráter flexível, aberto e dialógico; rompendo com o estilo pergunta e resposta (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005b). Foram realizadas três: a primeira acerca de





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



informações pessoais, a segunda, sobre a trajetória acadêmica e profissional, e a terceira entrevista, para esclarecimentos de questões que tinham ficado em aberto no processo construtivo interpretativo da pesquisadora.

- d) Túnel do Tempo, que diz respeito a uma adaptação feita do instrumento criado por Amaral (2011), em que a professora registrou três momentos de sua trajetória profissional que gostaria de reviver e outros três que, se pudesse, modificaria.
- e) Redação com o título: O Sentido de Ser Professor.
- f) Duas grandes premiações, instrumento criado para esta pesquisa e se caracterizou como um pequeno questionário que envolvia, inicialmente, a indicação da professora de duas experiências pedagógicas que ocorreram ao longo de sua carreira e que julgava ser merecedoras de premiação.

## **Participante e o Contexto Educativo**

A professora Júlia (nome fictício) tinha 29 anos no período da pesquisa. Era casada e não tinha filhos. Formou-se em Pedagogia em uma universidade federal no ano de 2006 e concluiu especialização em Psicopedagogia em 2012. Atuava como professora desde 2008, e teve experiências profissionais como coordenadora e supervisora pedagógica e professora de 3º, 2º e 1º ano do ensino fundamental. Era o segundo ano que estava na instituição educativa e, também, o segundo ano em que atuava como professora do 1º ano.

O estudo de sua expressão criativa ocorreu no ano letivo de 2013. Naquele momento, Júlia atuava em uma instituição educativa que atendia exclusivamente aos anos iniciais do ensino fundamental e se localizava em uma região administrativa do DF considerada de classe média baixa. Nessa instituição, havia quatro salas de aula, equipadas com quadro negro e, em parte dele, um quadro branco, mobiliário em tamanho padrão, armários para os professores e para os estudantes guardarem materiais diversos, e, outros espaços, como biblioteca, quadra de esportes e banco de areia.

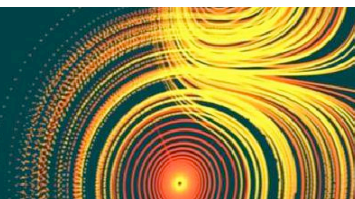
## **Resultados**

O processo construtivo-interpretativo desenvolvido no estudo de caso da professora Júlia possibilitou a compreensão de que havia uma organização sistêmica e criativa de seu trabalho pedagógico, no qual se ressaltam: a) a construção de uma metodologia própria de ensino, a qual envolvia uma sistematização personalizada acerca do processo de alfabetização; b) a ampliação do currículo prescrito pela instituição educativa, incluindo





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



acesso a diferentes conhecimentos de mundo; c) a elaboração pessoal de atividades educativas utilizadas em seu trabalho pedagógico, as quais se articulavam aos recursos pedagógicos elaborados pela professora e a seleção de materiais relacionados ao tema em estudo; d) a imaginação como estratégia pedagógica privilegiada para abordar os assuntos em pauta e realizar as explicações educativas.

Tais aspectos se articulavam na dinâmica educativa e favoreciam avanços no processo de aprendizagem dos estudantes, os quais demonstravam nítido entusiasmo e satisfação em realizar as atividades propostas por Júlia. Esta situação se beneficiava, certamente, da metodologia própria de ensino que a professora construiu em seu cotidiano escolar, a qual se caracterizava por sistematização personalizada a respeito do processo de alfabetização.

As práticas educativas organizadas pela professora seguiam uma estrutura de ensino própria, permeada por uma forte intencionalidade pedagógica, pelo intuito da professora em realizar uma ação educativa que viabilizasse novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Esse intuito mobilizava Júlia, instigava o planejamento do seu trabalho pedagógico, a produção das atividades educativas que iria realizar.

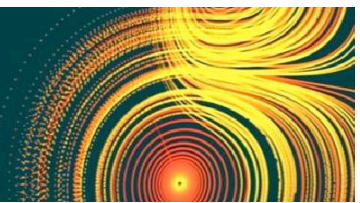
Ao escrever a respeito do sentido de ser professora, afirmou: “O sentido do meu empenho vem dos meus alunos, são o meu combustível, mas sinto que quando não obtiver resultados, eu perderei esse encantamento e o sentido de ser professora” (Júlia, Redação). A percepção da aprendizagem dos alunos oportunizava em Júlia uma satisfação com o trabalho pedagógico, repercutindo, por sua vez, em seu interesse pela docência.

Desta satisfação com o trabalho pedagógico participavam processos simbólicos e emocionais que se constituíram ao longo de sua trajetória profissional. Implicavam na segurança emocional da professora em manter a sua sequência didática. Ao falar acerca de quando iniciou essa sequência, comentou:

Eu entrei numa sala que tinha três grupos, um grupo que estava bem, dentro do esperado para o segundo ano, um grupo que estava no meio termo, um grupo que estava ‘zeradasso’. Eu tinha um terço de cada. Eu lembro que fiquei desesperada, ainda tinha uma criança que não enxergava. Eu falei: meu Deus! E ela ainda ficava grudada em mim. Eu fiquei desesperada! Como é que eu trabalho com três grupos tão distintos? Eram três necessidades completamente diferentes. [...] Eu pedi ajuda, e me falaram: você tem que sentir a turma. Eu falei: já senti e agora? Eu chorava! Meu Deus, a menina não está vendo nada! Eu ainda tinha que fazer o material para a menina, eu lembro que ainda tinha que montar o material para a menina que não estava enxergando, maior, que ela pudesse percorrer com o dedinho, maior. (Júlia, Entrevista II).



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Diante das diferentes necessidades educativas que a professora percebia em sua turma, das especificidades que os estudantes apresentavam, ela se mobilizou, procurou elaborar atividades pedagógicas que ampliassem as possibilidades de avanços em sua aprendizagem, segundo os grupos que identificou. Nesse processo de elaboração e criatividade, participaram alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação docente. A professora ao discorrer a respeito de sua sequência didática, afirmou, em vários momentos do estudo, que se voltava para os pilares que aprendeu no curso pré-letramento, formação continuada que participou durante dois anos, um em língua portuguesa e outro em matemática. Júlia nomeou esses pilares de língua portuguesa, como: leitura, produção textual, desenvolvimento da oralidade, apreciação da cultura escrita (percepção do sistema notacional, escrita alfabética, valorização dos contos e das fábulas) e sistematização (reflexão sobre a língua).

Na metodologia de ensino proposta pela professora é possível verificar o esforço para a incorporação daqueles pilares no seu trabalho pedagógico. Havia uma personalização, subjetivação das informações e conhecimentos específicos de tais campos (língua portuguesa e matemática) que foi viável a partir dos cursos que frequentou. Júlia compreendeu os pilares expostos ao longo dessas formações em serviço e, de modo intencional, os incluía em sua organização do trabalho pedagógico. Essa subjetivação é compreendida como afirma Mitjans Martínez (2012), como o questionamento, a reflexão própria acerca do que se estuda, a problematização, a geração de ideias que estão para além do dado.

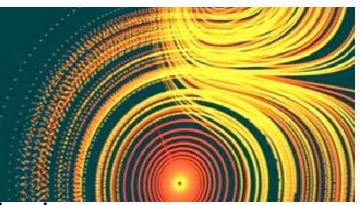
Júlia incluía, também, em seu trabalho pedagógico, outros campos e temas diversos, o que favorecia a ampliação do currículo prescrito proposto pela instituição educativa. Ela empenhava-se em oferecer informações, conteúdos sobre outros países e culturas. Para ela era preciso que os conteúdos de ensino oportunizassem o acesso a conhecimentos de mundo.

A professora fazia isso por meio de vídeos que abordavam: apresentações musicais com repertórios em outras línguas; brincadeiras típicas de outras regiões, que os estudantes observavam e brincavam; danças tradicionais de alguns lugares; o ensino de pequenas expressões em língua estrangeira (Espanhol e Italiano), dentre outros. Articulava o estudo de tais aspectos ao processo de alfabetização, preocupando-se em oferecer aos alunos a possibilidade de se aproximarem de outros espaços culturais e sociais.

No período da Copa das Confederações, por exemplo, a professora inseriu em seu planejamento o estudo de alguns países que participaram dessa competição, como o próprio Brasil, Espanha, Itália e outros. Utilizando um mapa mundi, falava expressões como: “coloquem os cintos de segurança, vamos viajar!”.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



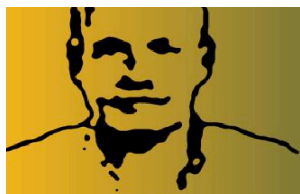
Esse movimento intencional de Júlia para ampliar o acesso aos conhecimentos por parte de seus estudantes relacionava-se, certamente, à forma como subjetivou a função social da educação. Para essa professora, sua ação educativa poderia auxiliar os alunos a ter acesso a uma gama de conhecimentos que lhes daria a oportunidade de mudanças sociais. Isto é, a educação formal poderia ampliar a participação cultural daquelas crianças, de classe média baixa, nos diferentes espaços sociais. Ao falar a respeito do seu trabalho pedagógico, a professora afirmou:

Eu estou oportunizando pra essa criança um aprendizado que talvez ela nunca tenha acesso. Isso é coisa que é função da escola, e a gente peca muito. A gente acaba indo no reducionismo ali. Quando eu vou pra um curso e tem aqueles joguinhos. Tudo bem, o joguinho é ótimo. Mas é uma coisa pontual, a gente pode oportunizar pra essas crianças conhecimento de mundo. [...] Eu quero que o menino saia sabendo a consciência fonológica, fazendo frases, palavrinhas. Ótimo! Mas isso vai ser suficiente pra ela ter oportunidade de brigar por um futuro, de repente, diferente? Não! (Júlia, Túnel do tempo).

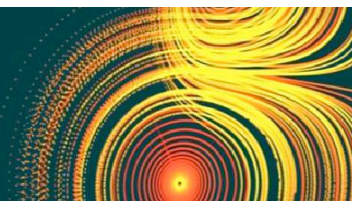
Nesse trecho, a professora expressou sua preocupação de ir além do processo de alfabetização e uma forte emocionalidade relacionada à função da escola. Júlia conferia importância social aos espaços educativos, como meios para que os estudantes tivessem condições de mudar sua realidade social. Isso a mobilizava, a fazia buscar vídeos, a fazer pequenas pesquisas, se aproximar de outros espaços culturais e a aprender expressões em outras línguas para poder ensinar.

A forma como a professora subjetivou a função social da educação, portanto, participava da sua expressão criativa no trabalho pedagógico, o que se relacionava, ainda, à forma como Júlia subjetivou o papel do professor: como responsável por ampliar as oportunidades de aprendizagem e, com isso, colaborar para a função social da educação. Essa construção fundamenta-se no seu intuito de oportunizar o acesso a diferentes conteúdos, à ampliação do currículo prescrito, à sua busca por favorecer a compreensão dos diversos temas abordados em suas aulas e à sua condição de sujeito em sua prática profissional.

No curso da pesquisa, foi observado que as atividades realizadas pelos estudantes da turma de Júlia eram elaboradas com base na compreensão da professora a respeito da aprendizagem de cada um deles, não havia o uso de livros didáticos. Era ela, a professora, a autora das atividades educativas e da organização curricular desenvolvida com seus estudantes. Júlia mostrou-se protagonista das escolhas e produções educativas e autora de seu trabalho pedagógico.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Essa autoria vincula-se ao exercício da condição de sujeito em sua prática profissional. Para González Rey (2011a) o sujeito se define como uma forma qualitativamente diferenciada de manifestação, de atuação das pessoas nos contextos sociais de que participam. Segundo o autor, o exercício da condição de sujeito relaciona-se à possibilidade do indivíduo abrir espaços próprios de práticas e de processos de subjetivação nos diferentes grupos e instituições nos quais atua, o que se expressou, no caso de Júlia, na sua autoria e protagonismo no trabalho pedagógico.

Durante a pesquisa, foi presenciada, ainda, a diversificação de recursos pedagógicos e a seleção de diferentes materiais pela professora, que usou jogos matemáticos educativos produzidos por ela, outros que envolviam a alfabetização; vídeos educativos que pesquisava; apresentações artísticas (danças típicas e musicais); livros com imagens de obras artísticas; materiais diversos.

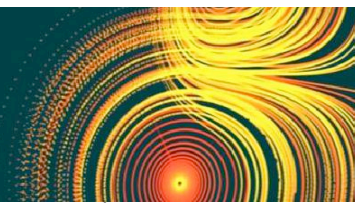
Essa elaboração de atividades educativas diferenciadas, a seleção desses recursos e materiais era possível porque havia processos subjetivos vinculados ao forte compromisso profissional de Júlia, que se implicava na seleção e produção de meios pedagógicos que favorecessem a aprendizagem de seus estudantes. Por outro lado, considera-se que, os processos simbólicos e emocionais que se constituíam nessas ações de planejamento e realização de atividades produzidas por ela, repercutiam na sua satisfação profissional, seu empenho no trabalho pedagógico criativo. Nesses processos, colaboravam os indicativos de aprendizagem por parte de seus alunos.

No processo construtivo-interpretativo, considerou-se que os alunos tinham, de fato, um papel ativo na realização das atividades educativas propostas por Júlia, pois eram solicitados exporem suas ideias, a se colocarem, falarem sua opinião, suas hipóteses quanto aos conteúdos trabalhos, movimentarem-se nas brincadeiras, jogos e danças. Essa particularidade das atividades educativas propostas por Júlia, possibilitou a construção acerca da forma como ela subjetivava o aluno: um ser social que participava ativamente do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a professora mobiliza-se para produzir atividades educativas que se caracterizavam pelo caráter ativo dos estudantes, e isso era possível porque havia uma implicação emocional.

Para favorecer essa participação ativa, Júlia produzia diferentes situações educativas, dentre estas, destacou-se o uso da imaginação como estratégia pedagógica privilegiada para abordar os assuntos em pauta e realizar as explicações. A professora criava personagens e pequenas histórias, que oportunizavam a aproximação entre os conteúdos estudados e a realidade, o contexto social dos estudantes.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Ao trabalhar os conceitos de dezena e unidade, por exemplo, Júlia criou uma situação em que havia a casa do senhor Dezena e do senhor Unidade. Na primeira casa, tinha quartos grandes, com dez camas cada um deles, sendo que, para hospedar-se lá, o quarto precisava ficar com as dez camas ocupadas. Isso diminua os gastos da hospedagem e a organização do gerente (falas da professora durante as aulas). Na casa do senhor Unidade havia apenas um quarto com nove camas. Por ser menor, algumas camas poderiam ficar vazias nesse quarto, sem influenciar no custo da hospedagem.

Na atividade cotidiana de contagem do número de estudantes presentes, a professora relacionava essas casas à organização dos alunos em situações de viagem, que estavam cansados e precisavam dormir, descansar. A partir dessas situações imaginadas, Júlia trabalhava os conceitos de dezena e unidade. Utilizava, para isso, a participação deles, eram escolhidos dois alunos para fazer a contagem oral de meninos e meninas, simular as formas de organização naqueles quartos, fazer pequenas operações matemáticas e registrar no quadro branco algumas dessas questões.

Essas situações imaginativas criadas por Júlia tinham por finalidade facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, a qual foi subjetivada, certamente, como essa apropriação e compreensão dos conteúdos e dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Para tanto, ela se mobilizava, elaborava histórias, acontecimentos, em uma ação intencional de facilitar a compreensão dos conteúdos em questão.

## **Considerações Finais**

A criatividade no trabalho pedagógico do professor é um tema ainda em aberto, que requer avanços em suas construções teóricas. A compreensão acerca da temática pode favorecer a superação de desafios educativos que estão presentes na atualidade, favorecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, a organização de um trabalho pedagógico que incremente a dinâmica escolar e o bem estar emocional também dos docentes.

No estudo de caso da professora Júlia, o foco residiu em sua expressão criativa no trabalho pedagógico e nos processos subjetivos que participam dessa criatividade. Considerou-se que tais processos não são estáticos, atualizam-se no curso das experiências vividas e se relacionam à história de vida da professora, suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. São, portanto, produções singulares, históricas e atuais, envolvem o contexto real de atuação do professor, os alunos integram a dinâmica educativa, as relações que se formam no espaço escolar.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 1999.

AMARAL, A. L. S. N. do. A Constituição da Aprendizagem Criativa no Processo de Desenvolvimento da Subjetividade. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ARRUDA, T. S. A Criatividade no Trabalho Pedagógico do Professor e o Movimento em sua Subjetividade. 2014. 271f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. et al. (Org.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília, DF: Liber Livros, 2012, p. 21-42.

GONZÁLEZ REY, F. L. El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México: Trilhas, 2011a.

GONZÁLEZ REY, F. L. Lenguaje, sentido y subjetividad: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento. Estudios de Psicología, v. 32, 2011b, p. 345-357.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SIMÃO, M. L. (Org.). O outro no desenvolvimento humano. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 1-28.

GONZÁLEZ REY, F. L. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Aula: gênese, dimensões princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008b, p. 115-143.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. P. (Org.). Didática e formação de professores. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, p. 93-124.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. 2 ed. Campinas: Alínea, 2008a, p. 69- 94.





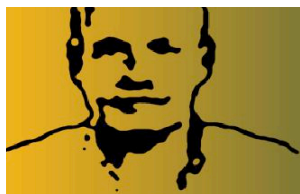
## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



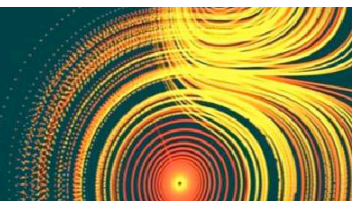
MITJÁNS MARTINEZ, A. Criatividade, personalidade e educação. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SIMÃO, M. L. (Org.). O outro no desenvolvimento humano. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 77-100.

MITJÁNS MARTINEZ, A. Pensar, crear y transformar: desafíos para la educación. In: SIMPÓSIO MULTIDISCIPLINAR PENSAR, CRIAR E TRANSFORMAR, 2000, São Paulo. Anais... São Paulo: Unimarco, 2000.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 4:** Trabalho pedagógico e subjetividade

## **MOTIVAÇÃO COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA REVISÃO DA LITERATURA**

Marcello Paul Casanova – SEDUC-PA  
mcpaul07@gmail.com

José Moysés Alves – UFPA  
jmalves@ufpa.br

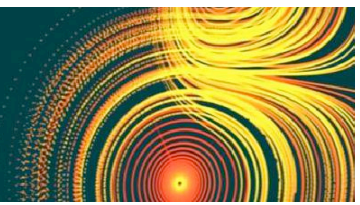
### **Resumo**

A Pedagogia de Projetos visa proporcionar maior liberdade, autonomia, poder de decisão, escolhas e participação nas etapas do projeto, enfatizando o protagonismo do estudante. O trabalho com projetos nas escolas é concebido como fator motivacional, valorizando os aspectos subjetivos dos participantes. Assumimos neste trabalho a motivação na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey. Deste modo, a motivação é compreendida como uma produção subjetiva relacionada com a configuração de sentidos subjetivos, desenvolvida no âmbito escolar e na história de vida dos sujeitos. Nesta pesquisa, com foco nas áreas de Ciências e Biologia, objetivamos entender como se configuram os aspectos motivacionais nos artigos que trabalham com projetos, a partir de uma revisão bibliográfica das principais revistas eletrônicas na área de ciências. Como resultado, constatamos que foi oportunizado ao aluno maior participação e envolvimento nas atividades, com vistas a estimular ou desenvolver sua autonomia, porém, pouca atenção foi dada aos aspectos singulares do sujeito que participa deste processo. Em nossa compreensão, os autores possuem concepções implícitas a respeito da subjetividade e da motivação, pois apesar de não apresentarem e/ou discutirem definições teóricas, ambos os processos aparecem valorizados nos artigos. De maneira geral, a motivação esteve relacionada a fatores como interesse, curiosidade, possibilidade de ajuda do professor e satisfação pela realização das tarefas, ou relacionada à mudança de comportamento, compromisso e ajuda mútua. Nestes artigos, não encontramos a compreensão da motivação como produção subjetiva, sendo a motivação interpretada como processo separado de outros processos da personalidade. A ausência de um referencial teórico para abordar a motivação, abre espaço para pesquisas fundamentadas na Teoria da Subjetividade, que entende a motivação como processo complexo da subjetividade, possibilitando ampliar discussões e criar novas zonas de inteligibilidade sobre os processos motivacionais dos sujeitos que trabalham com projetos nas escolas.

**Palavras-chave:** Pedagogia de Projetos; Motivação; Subjetividade.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Resultados de pesquisas na área de educação têm encontrado, com frequência, estudantes desmotivados para aprendizagem na medida em que se progride nas séries escolares (BZUNECK, 2004). Tais resultados são atribuídos, em grande medida, aos métodos de ensino tradicionais. Ao compreender o sujeito em uma perspectiva histórico-cultural, consideramos que os estudantes não vêm para escola desprovidos de sentimentos, de interesses, de sonhos e convicções. E que suas histórias, relações familiares, espaços sociais que frequentam e outros fatores que afetam suas vidas, de alguma maneira contribuem para gerar uma aprendizagem que seja significativa.

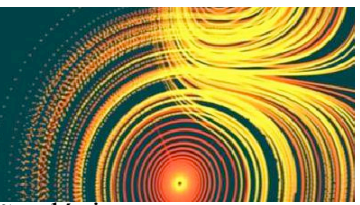
A Pedagogia de Projetos tem sido utilizada como uma abordagem didática que suplanta o ensino centralizado no professor. Nesta perspectiva, o aluno aprende ao se envolver com o objeto de conhecimento, participando efetivamente na construção de um projeto que esteja relacionado às suas experiências vividas. Hernandez e Ventura (1998) afirmam que ao trabalhar com projetos, os alunos adquirem a habilidade de resolver problemas, conseguem articular os saberes adquiridos, agindo com autonomia diante de diferentes situações que são propostas. Mas, para Tacca (2005), os conteúdos escolares somente alcançam seu potencial no desenvolvimento do aluno se estiverem revestidos de sentido subjetivo para ele, isso implica dizer que o aluno só opera com o conhecimento se este se constituir em algo íntimo, abstraído e generalizado, possibilitando sua utilização e reutilização de acordo com a necessidade de cada situação.

De maneira geral, a utilização de projetos em sala de aula é vista como fator motivacional, por proporcionar maior liberdade, autonomia, poder de decisão, escolhas e participação em suas etapas. Assumimos neste trabalho a motivação na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey (2005). Deste modo, a motivação para aprender é compreendida como uma produção subjetiva e está relacionada com a configuração de sentidos subjetivos que tem para o sujeito aprender determinado conteúdo, estando associados às interações sociais desenvolvidas no âmbito escolar e em sua história de vida. Compreender a motivação do aluno para aprendizagem implica em considerá-lo na complexidade de sua organização subjetiva, “pois os sentidos subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade da subjetividade do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2006, p.34).

Para González Rey, é importante recuperar o sujeito que aprende, integrando a subjetividade como aspecto necessário no processo de aprendizagem, considerando que o sujeito aprende como sistema e não apenas como intelecto. Para o autor, “aprender é toda



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



uma produção subjetiva cuja qualidade não está definida apenas pelas operações lógicas que estão na base desse processo” (GONZÁLEZ REY, 2006, p.37).

Os processos de ensino-aprendizagem, desse modo, precisam ser pensados como oportunidades de exploração de conteúdos subjetivos que se integram aos objetivos escolares. As práticas formais de ensino mudariam consideravelmente, se fossem consideradas como processos intersubjetivos, em que transitam, dinamicamente, os sentidos e os significados dos diferentes atores em sala de aula (TACCA, 2005, p.235).

A motivação, como uma produção subjetiva, é, também, construída em função das possibilidades oferecidas pelo contexto em que se realiza a aprendizagem, embora não seja determinada por nenhuma atividade pedagógica, em si, ou apenas pela relação de afetividade entre professores e alunos, mas depende de processos singulares da vida dos estudantes, nos quais os sentidos subjetivos que estes atribuem ao objeto de conhecimento estão imbricados ao seu contexto social, histórico e cultural.

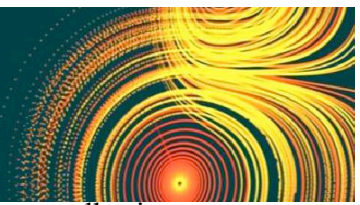
A motivação não é específica de uma atividade, é uma motivação do sujeito, uma configuração única de sentido que participa da produção de sentido de uma atividade concreta, mas que não é alheia aos outros sentidos produzidos de forma simultânea em outras esferas da vida do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2004, p.127).

Sobre a aprendizagem, Girotto (2006, p.32) compreende que a “criança apropria-se de conhecimentos na interação com o meio sócio-cultural que a constitui e que é por ela constituído” e que essas interações ocorrem entre os próprios estudantes e destes com os educadores envolvidos na prática pedagógica.

Segundo Girotto (2006), o conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, não sendo possível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais que estão presentes no processo. Jolibert (1994) compreende que o sujeito em situação de aprendizagem traz à lembrança diversos aspectos de sua experiência de vida. Para ela, o estudante é um ser humano que está se formando como um sujeito cultural ao mesmo tempo em que se apropria de um determinado objeto de conhecimento cultural, desenvolvendo assim uma atividade complexa. Nesse sentido, a autora compreende que não é possível dar um caráter de neutralidade aos conteúdos e desvinculá-los de seu contexto sócio-histórico, mas que é necessário considerar o aluno, sem homogeneizá-lo, levando em conta sua história de vida e suas experiências culturais. Esses aspectos mencionados pelas autoras trazem uma grande proximidade com a Teoria da Subjetividade.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Tendo em vista que as pesquisas na área de ensino de Ciências visam uma melhoria na qualidade da educação, oportunizando maior protagonismo dos estudantes e desenvolvimento de suas habilidades para interagir no ambiente em que vivem, como relacionar, argumentar, escolher, discutir e utilizar diversos recursos e métodos (HANSEN, 2007), e considerando a abordagem complexa e o caráter multifacetado existentes tanto na Pedagogia de Projetos quanto na Teoria da Subjetividade de González Rey, pareceu-nos importante compreender aspectos relativos à subjetividade e motivação dos participantes nas pesquisas que realizam ou discutem a Pedagogia de Projetos.

Partindo da constatação que a Pedagogia de Projetos preocupa-se com a motivação dos estudantes e valoriza aspectos subjetivos da aprendizagem, buscamos entender como se configuram, nas pesquisas com foco nas áreas de Ciências e Biologia, a subjetividade e os aspectos motivacionais no processo ensino-aprendizagem. Achamos pertinente considerar tanto no contexto prático quanto no teórico como a motivação é tratada no processo de ensino-aprendizagem, apontando momentos que julgamos estarem relacionados aos aspectos motivacionais. Sendo assim, procuramos averiguar que características dos projetos realizados nas escolas se aproximam mais da perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey e quais as características que se distanciam.

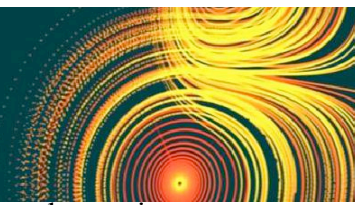
Conscientes que não era objetivo dos autores discutirem aspectos teóricos da motivação ou da subjetividade, nesses textos, e sem ter a intenção de criticá-los, procuramos compreender a maneira como esses aspectos foram abordados ou concebidos pelos autores e participantes dos projetos. Neste caminho, investigamos se os termos subjetividade e motivação foram explicitados e/ou definidos, se os autores comentaram sobre os sujeitos ou se deram oportunidade para os sujeitos se expressarem/produzirem individualmente ou coletivamente os sentidos produzidos. Também pesquisamos nos artigos a compreensão de sujeito que os autores possuíam ou que subjetividades pretendiam formar, como concebiam o papel/atuação do professor e do aluno, se os autores criavam ou valorizavam espaços para fruição de sentidos subjetivos, para o desenvolvimento de capacidades e habilidades dos professores e estudantes, se os autores comentavam sobre a relação afetiva entre os sujeitos, sobre a motivação deles, se apresentavam comentários teóricos sobre a relação entre cognição e afetividade das pessoas.

Nesta perspectiva, delineamos os seguintes objetivos que nortearam a realização desta revisão da literatura: 1) Analisar na literatura como se evidencia a motivação nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes inseridos ou que tiveram experiência com a Pedagogia de Projetos; 2) Descrever as concepções de subjetividade e motivação





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



inferidas na literatura analisada; 3) Analisar as aproximações e distanciamentos dos projetos de ensino e de aprendizagem da Teoria da Subjetividade.

Para alcançar os objetivos, fizemos uma revisão em meio eletrônico sobre a Pedagogia de Projetos, na área de ensino de Ciências, a partir dos trabalhos disponibilizados para consulta *online*. Neste levantamento bibliográfico, optamos por trabalhos que fizessem referências a projetos desenvolvidos com estudantes do Ensino fundamental II e/ou Ensino Médio, com ênfase nos componentes curriculares Ciências e Biologia, incluindo somente os textos em que as estratégias de trabalho se apoiassem nas propostas da Pedagogia de Projetos, cujos autores declaradamente se filiassem a essas abordagens, buscando fundamentação teórica principalmente nos autores de referência como Hernández (1998), Hernández e Ventura (1998), Jolibert (1994), Giroto (2005; 2006), Behrens (2008) Nogueira (2004) e Moura e Barbosa (2010). Nesta revisão utilizamos cinco descritores que usualmente estão relacionados à utilização de projetos nas escolas: “Pedagogia de Projetos”, “Metodologia de Projetos”, “Projetos de Ensino”, “Projetos de Aprendizagem” e “Projetos de Trabalho”.

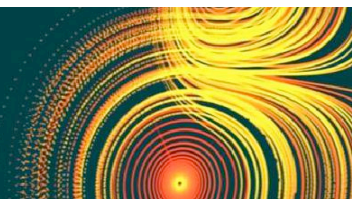
A partir do uso da internet, buscamos por teses e dissertações disponibilizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>) e após refinar a pesquisa por área de concentração (Ensino de Ciências, Educação em Ciências, Ensino de Ciências e Matemática, Educação em Ciências e Matemática) encontramos 27 publicações, que tiveram como foco o ensino da Matemática (5), a área da tecnologia envolvendo a Matemática e Ciências (4), a Educação Ambiental (3), pesquisas sobre projetos nas escolas (3), aprendizagem significativa envolvendo a Biologia, Botânica, CTSA e tecnologia (3) o ensino de Astronomia (1), o ensino de Física (1), o ensino de Ciências da Natureza (1), os estágios supervisionados e prática de ensino (1), os projetos transdisciplinares na Educação Básica (1), o desenvolvimento sustentável (1), o PIBID para discentes de Licenciatura em Ciências Biológicas (1), as feiras de ciências e engenharia (1) e a experiência docente (1).

Utilizando os mesmos descritores acima, também pesquisamos revistas eletrônicas de referência no ensino de ciências, entre 2005 - 2014. A pesquisa foi realizada com base nos títulos, palavras-chave e nos resumos de cada texto produzido. Nesta pesquisa, entre os vários artigos que abordavam as diversas áreas do conhecimento e diferentes níveis de ensino, encontramos alguns que relacionavam a Pedagogia de Projetos com as áreas da saúde como Enfermagem, outros com a Engenharia, com a Matemática, com professores dos anos iniciais e discentes de nível superior.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



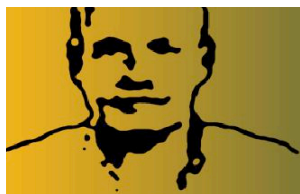
Entre esses artigos, encontramos doze que trabalharam a perspectiva de projetos com alunos do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio. Os artigos foram pesquisados nas revistas eletrônicas *Ciência & Educação* (um artigo), *Ciências & Cognição* (um artigo), *Ensino, Saúde e Ambiente* (dois artigos) e, também, nos anais do ENPEC (sete artigos). Nesta investigação, não encontramos nenhum artigo de interesse nas revistas *RBPEC – Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciência*, *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, *Investigações em Ensino de Ciências* e na revista *Alexandria*.

Além de pesquisar trabalhos no portal da CAPES e nas revistas periódicas eletrônicas, também averiguamos nos sites do Google e Google Acadêmico, nestes encontramos disponível um artigo de Juliano de Oliveira Nunes, que não esteve indexado a nenhum periódico específico, denotando a dificuldade em encontrar trabalhos, na área de ensino de Ciências com Pedagogia de Projetos. A partir dessas diretrizes, analisamos, à luz da Teoria da Subjetividade de González Rey, os doze artigos que atenderam aos critérios propostos.

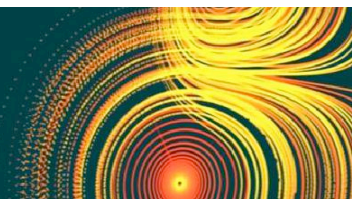
O quadro 1 mostra os artigos selecionados e os periódicos em que se encontram, assim como o ano em que foram publicados.

**Quadro 1 – Artigos sobre Pedagogia de Projetos em periódicos eletrônicos**

PERIÓDICO	ANO	ARTIGOS
<i>Ciência &amp; Educação</i> – UNESP – Qualis A1	2010	Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto da feira de ciências “vida em sociedade” se concretiza (BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI).
<i>Ciência &amp; Cognição</i>	2008	Pedagogia de projetos: resultados de uma experiência

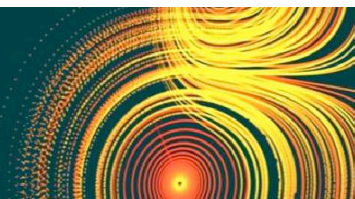


# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Qualis B2		(RODRIGUES; ANJOS; RÔÇAS).
Ensino, Saúde e Ambiente Qualis B4	2009	A Metodologia de projetos, a aprendizagem significativa e a educação ambiental na escola (MATOS).
	2014	A Pedagogia de projetos como metodologia na construção das feiras de ciências no ensino básico (GONÇALVES; COMARU).
Atas do V ENPEC	2005	Metodologia de projetos e ambientes não formais de aprendizagem: índice de eficácia no processo do ensino de biologia (OLIVEIRA; MOURA).
	2005	Projetos de trabalho e o ensino de ciências (HANSEN; PINHEIRO).
Atas do VI ENPEC	2007	Os Projetos de trabalho e a possibilidade do desenvolvimento de habilidades nas aulas de ciências nas séries finais do ensino fundamental (HANSEN)
Atas do VII ENPEC	2009	A Pedagogia de projetos na aprendizagem de conceitos no ensino de ciências (OLIVEIRA; GONZAGA).
Atas do VIII ENPEC	2011	Pedagogia de projetos: uma alternativa didática ao ensino de ciências (OLIVEIRA; GONZAGA).
Atas do IX ENPEC	2013	A 1ª Feira de Ciências Temática de Química e Meio Ambiente (FTQuiMA): Contribuições para a aprendizagem (FRANCISCO; VASCONCELOS).
	2013	Projeto de aprendizagem de ciências como um sistema de atividade (MOREIRA; MOREIRA; PAULA).
	2011	Ensino de ciências através da pedagogia de projetos: teoria e prática (NUNES).

Alguns trabalhos tiveram como foco de pesquisa os ambientes não formais de aprendizagem, como os projetos envolvendo as feiras de ciências (GONÇALVES; COMARU, 2014; FRANCISCO; VASCONCELOS, 2013; BARCELOS; JACOBUCCI;



JACOBUCCI, 2010) e o projeto cujas atividades foram desenvolvidas na estrada de ferro Vitória a Minas e em uma estação de Biologia Marinha, no litoral capixaba (OLIVEIRA; MOURA, 2005). Também ocorreu a saída de campo para visitar um rio local que foi o objeto de pesquisa de dois trabalhos (HANSEN, 2007; HANSEN; PINHEIRO, 2005). Em outro projeto, os estudantes visitaram o bairro no entorno escolar e desenvolveram atividades no pátio da escola (NUNES, 2011).

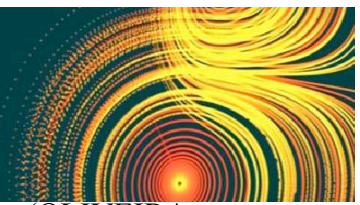
Na análise que fizemos dos trabalhos, entendemos que o professor assume um lugar diferente das propostas mais usuais, “discutindo com cada grupo os problemas, sugestões, materiais, viabilidade e aplicabilidade das idéias” (OLIVEIRA; MOURA, 2005, p.8), sendo o próprio docente um participante do projeto. A figura do educador é concebida, pelos autores, como aquele que proporciona o espaço da aprendizagem, facilitando o processo, orientando o aluno no desenvolvimento do projeto, avaliando e contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa. Alguns artigos (OLIVEIRA; GONZAGA, 2011; MATOS, 2009) apontam a responsabilidade desse professor pelo direcionamento da pesquisa, levando em consideração os conteúdos previstos na disciplina.

De maneira geral, nos artigos analisados, os autores concebem os professores como orientadores ou tutores dos projetos dos estudantes (BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010; RODRIGUES; ANJOS; RÔÇAS, 2008; OLIVEIRA; MOURA, 2005), eles têm a função de estimular os alunos à prática científica (GONÇALVES; COMARU, 2014), propondo situações embasadas em atividades didático-metodológicas problematizadoras, investigativas e experimentais (GONÇALVES; COMARU, 2014; MOREIRA; MOREIRA; PAULA, 2013).

Ao trabalhar com projetos, o professor tem o papel de preparar o tema, selecionar a informação e planejar os problemas, escolhendo conteúdos e adequando metodologias com atividades variadas que estimulem o interesse dos estudantes (GONÇALVES; COMARU, 2014; OLIVEIRA; NUNES, 2011; HANSEN, 2007; HANSEN; PINHEIRO, 2005; MOURA, 2005), eles avaliam o projeto (OLIVEIRA; GONZAGA, 2011), atuam como guia e auxiliador (OLIVEIRA; GONZAGA, 2011) e mediador ou facilitador (GONÇALVES; COMARU, 2014; MATOS, 2009; OLIVEIRA; GONZAGA, 2009; RODRIGUES; ANJOS; RÔÇAS, 2008; OLIVEIRA; MOURA, 2005;), há ainda a concepção de professor reflexivo sobre sua própria prática (MATOS, 2009; HANSEN; PINHEIRO, 2005;), professor-pesquisador



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



(FRANCISCO; VASCONCELOS, 2013) e construtor de conhecimento (OLIVEIRA; GONZAGA, 2011; OLIVEIRA; GONZAGA, 2009).

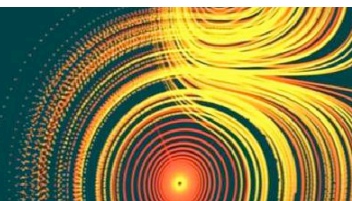
Em relação ao estudante, podemos dizer que os autores dos artigos analisados o concebem como sujeito concreto, constituído sócio-historicamente, que possui necessidades, interesses e conhecimentos específicos de seu contexto histórico (p. ex. BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010; HANSEN, 2007). Consideram isso em sua formação, pois pretendem formá-lo cidadão crítico, preparado para enfrentar desafios. Nos artigos, os estudantes têm oportunidade de planejar e se manifestar individual e coletivamente e, em suas avaliações, os estudantes expressam aspectos relacionados às suas subjetividades e motivações (p. ex. BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010; OLIVEIRA; MOURA, 2005).

Nesses artigos, o estudante ocupa o lugar de “sujeito-falante” e entusiasmado com a Ciência (BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010), faz a pesquisa, participa dos debates, faz entrevistas (HANSEN; PINHEIRO, 2005), ele é concebido como investigador de si mesmo e da realidade que o rodeia (OLIVEIRA; GONZAGA, 2011; OLIVEIRA; GONZAGA, 2009; OLIVEIRA; MOURA, 2005). Sendo um sujeito cultural (FRANCISCO; VASCONCELOS, 2013; NUNES, 2011; BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010; HANSEN, 2007;) ele constrói conhecimentos relacionados às práticas vividas (GONÇALVES; COMARU, 2014; OLIVEIRA; GONZAGA, 2011; MATOS, 2009; OLIVEIRA; GONZAGA, 2009; RODRIGUES; ANJOS; RÔÇAS, 2008; HANSEN, 2007). Nos artigos analisados, o aluno também aparece como avaliador do projeto e da disciplina (OLIVEIRA; GONZAGA, 2011; BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010; RODRIGUES; ANJOS; RÔÇAS, 2008; HANSEN, 2007) e aquele que executa a proposta do projeto (MOREIRA; MOREIRA; PAULA, 2013; HANSEN, 2007).

Ao conceberem o aluno como sujeito da aprendizagem, compreendendo o conhecimento como construção humana, considerando o professor e o aluno como sujeitos epistêmicos (OLIVEIRA; GONZAGA, 2009; OLIVEIRA; GONZAGA, 2011) e, também, ao levarem em conta a aprendizagem como uma atividade complexa e singular construída nos diferentes contextos em que ela ocorre (p. ex. OLIVEIRA; GONZAGA, 2011; BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010; HANSEN, 2007), acreditamos que os autores muito se aproximam da Teoria da Subjetividade, proposta por González Rey. Entretanto, em uma concepção diferente da perspectiva dessa teoria, o estudante ainda é compreendido e apresentado de maneira fragmentada, assim como os processos educativos.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Nesta ótica, os autores evidenciam momentos pontuais das atividades, da interatividade, do conhecimento, separam o cognitivo do afetivo, o social do individual, quando, por exemplo, os autores analisam “respostas para as questões que pretendiam focalizar o sentimento dos alunos em relação à própria aprendizagem e ao trabalho em grupo” (BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010, p.224) ou quando propõem que as atividades didático-metodológicas atuem “motivando os alunos [...] na construção de modelos representativos e na realização de experimentações dos fenômenos estudados e discutidos durante as aulas de Ciências” (GONÇALVES; COMARU, 2014, p.11) e, também, quando dizem que “A avaliação do aprendizado foi realizada a partir da aplicação de um questionário que abordava os principais aspectos do projeto” (RODRIGUES; ANJOS; RÔÇAS, 2008, p.66).

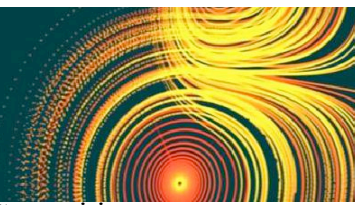
Em relação à aprendizagem, ela não é discutida do ponto de vista do aluno, para saber o que realmente foi aprendido, embora alguns professores tenham feito uso de questionários e perguntas avaliativas para testificar essa aprendizagem (p. ex. OLIVEIRA; GONZAGA, 2009; RODRIGUES; ANJOS; RÔÇAS, 2008). A aprendizagem é sempre do estudante, enquanto o professor é concebido como aquele que proporciona o espaço da aprendizagem, facilitando o processo. Não há análise da aprendizagem na interação, na produção, nas reflexões. Na proposta da Pedagogia de Projeto, a aprendizagem não é apenas dos estudantes, mas o professor também aprende no processo e é importante que essa aprendizagem seja compartilhada com os sujeitos envolvidos.

De modo geral, os artigos consideram que a participação e autonomia do aluno são imprescindíveis para o êxito da atividade. Na perspectiva de subjetivar o aluno, os autores o valorizam como protagonista de sua aprendizagem. Julgam importantes suas experiências vividas em outros contextos como suporte para que novos conhecimentos tenham significados na sua estrutura cognitiva (p. ex. MATOS, 2009; HANSEN, 2007). Citam na teoria a importância de levar em consideração os aspectos sociais e familiares na aprendizagem do aluno, compreendendo-o como sujeito cultural (p. ex. VASCONCELOS, 2013; BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010; FRANCISCO; HANSEN, 2007), mas não discutem o porquê dessa necessidade. Também valorizam a pesquisa, a interdisciplinaridade, a contextualização, a criatividade, a interação entre os sujeitos participantes (aluno/aluno – aluno/professor – professor/professor – escola/comunidade), a produção coletiva, a colaboração no grupo (p. ex. GONÇALVES; COMARU, 2014; FRANCISCO; VASCONCELOS, 2013; OLIVEIRA; GONZAGA, 2011), porém não explicam como todos esses fatores, de maneira entrelaçada, contribuem para a aprendizagem dos estudantes.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Embora os professores não apareçam como protagonistas do projeto e a relação positiva com os alunos tenha sido enfatizada (p. ex. NUNES, 2011), os autores não discutem de que maneira esses fatores contribuem para a motivação dos estudantes. Conceber os trabalhos com projetos no âmbito da Teoria da Subjetividade pode trazer contribuições para o processo de ensinar e aprender.

Nos momentos em que é oportunizado ao aluno emitir sua opinião em relação à experiência vivenciada, não se investiga os sentidos que foram produzidos por ele em tal experiência. Pouco nos foi apresentado da singularidade tanto do professor, quanto do aluno, mostrando apenas suas motivações de maneira superficial, principalmente na forma de avaliação dos projetos e das Feiras de Ciências.

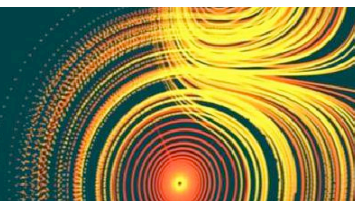
Os aspectos motivacionais pareceram estar relacionados a fatores mais externos, como as atividades das Feiras de Ciências (GONÇALVES; COMARU, 2014; FRANCISCO; VASCONCELOS, 2013; BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010), pela viagem de trem (OLIVEIRA; MOURA, 2005), pela oportunidade de ter uma aula diferente dos modelos tradicionais. Nas palavras dos alunos e professores, a motivação também esteve relacionada com maior participação dos estudantes (p. ex. MOREIRA; MOREIRA; PAULA, 2013; MATOS, 2009), mudanças no comportamento dos alunos (p. ex. OLIVEIRA; GONZAGA, 2011; HANSEN, 2007), interesse (p. ex. OLIVEIRA; GONZAGA, 2011; BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010), curiosidade (p. ex. BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010), compromisso dos estudantes no projeto realizado (p. ex. OLIVEIRA; MOURA, 2005), empenho e esforço (p. ex. OLIVEIRA; GONZAGA, 2011), satisfação (p. ex. OLIVEIRA; GONZAGA, 2011), apoio do professor (p. ex. RODRIGUES; ANJOS; RÔÇAS, 2008), ajuda mútua (p. ex. BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010) e interação entre os sujeitos (p. ex. OLIVEIRA; MOURA, 2005). Embora a participação ativa, interesse e a curiosidade sejam indícios de motivação, González Rey (2009) amplia o conceito ao concebê-la como uma produção subjetiva do sujeito, que encontra respaldo em situações vividas em outros contextos.

De maneira geral, para os autores que trabalham na perspectiva da Pedagogia de Projetos, a motivação é concebida em função das possibilidades que os projetos podem oferecer, como despertar o interesse, a curiosidade, promover a participação e o envolvimento dos estudantes. Porém, não apresentam uma teoria que fundamente essa ideia. Nesta revisão não encontramos, especificamente, estudos sobre a subjetividade e a motivação de alunos no ensino fundamental, para aprender Ciências em trabalhos com projetos, nem discussões sobre como essa subjetividade integra aspectos motivacionais para a aprendizagem.





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



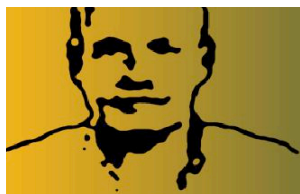
Nestes trabalhos, que se fundamentaram na Pedagogia de Projetos, é oportunizado ao aluno maior participação e envolvimento nas atividades, com vistas a estimular ou desenvolver sua autonomia. Porém, pouca atenção se tem dado aos aspectos singulares do sujeito que participa deste processo, não levando em consideração que os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, individuais, o contexto interativo dos sujeitos envolvidos, suas famílias, seus sonhos e realizações, entre outros fatores entrelaçados, constituem sua subjetividade. E todos esses aspectos subjetivos estão envolvidos na construção de sua motivação para aprendizagem.

Na leitura que fizemos dos artigos, nos pareceu que os pesquisadores possuem um entendimento de que o processo de construção do conhecimento é objetivo, isto é, o conhecimento é concebido como algo externo à consciência, imparcial e independente de preferências pessoais e que buscar a neutralidade é uma meta do rigor científico (p. ex. GONÇALVES; COMARU, 2014; RODRIGUES; ANJOS; RÔÇAS, 2008; OLIVEIRA; MOURA, 2005). Ao pensar desta forma, não se dão conta de que ao mesmo tempo em que suas ações, crenças e valores influenciam na produção de conhecimento e na subjetivação dos sujeitos envolvidos, eles próprios são subjetivados no processo.

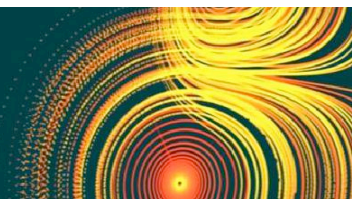
Na inferência que fizemos das análises, embora haja consenso na valorização do estudante como protagonista de sua aprendizagem, percebemos a fragmentação do sujeito dissociando, por exemplo, o afetivo e o cognitivo, o social e o individual, perdendo-se, desse modo, a subjetividade. É necessário *enxergar* o sujeito completo, compreendê-lo em seus múltiplos contextos, e assim produzir indicadores que nos levem a compreender a subjetividade e a motivação dos alunos.

A integração de aspectos cognitivo-intelectuais e aspectos afetivo-relacionais é continuamente desconsiderada na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Entre outros aspectos, contribui para isso o mito da objetividade científica, que incompatibiliza a atividade intelectual e os processos emocionais, intuitivos e motivacionais. Com essa concepção redutora, deixa-se de compreender que interesses diferenciados na aprendizagem nos permitem desenvolver relações de sentido com o que estamos aprendendo (MARTINS, 2013, p.36).

Neste sentido, considerar a perspectiva da subjetividade, na pesquisa com estudantes na escola, permite trabalhar com a Pedagogia de Projetos diferente do que tem sido apresentado nos artigos, buscando compreender o estudante em sua totalidade, valorizando seu contexto histórico-cultural, seus valores sociais, aspectos familiares, sonhos e projetos pessoais.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Nesta revisão, observamos que os autores não usam um referencial teórico para tratar da questão da subjetividade e da motivação, mesmo quando as consideram como um fator importante no processo de ensino-aprendizagem. Usam a aprendizagem significativa por interessar o aspecto cognitivo intelectual ou a contribuição lógica do estudo. Mas apesar de não apresentarem definições teóricas para subjetividade e motivação, os autores possuem concepções implícitas a respeito desses processos, que se manifestam no planejamento, realização e/ou avaliação dos projetos.

Embora a motivação seja importante na perspectiva de alguns autores, é tratada com termos do senso comum. Em geral, é concebida como um dom, ou reflexo das atividades de ensino. Ou seja, a motivação é considerada ora como um talento inato, ora como um reflexo das atividades do ambiente e raras vezes como uma co-construção, que depende dos sentidos que o sujeito atribui à situação (p. ex. BARCELOS; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2010; RODRIGUES; ANJOS; RÔÇAS, 2008).

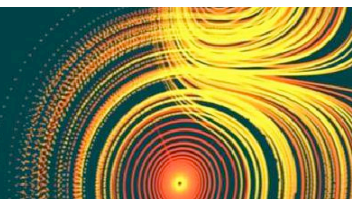
Entendemos que as abordagens de ensino escolar, em particular no ensino de Ciências, não podem deixar de considerar a motivação dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Porém, esta compreensão de motivação necessita ser qualitativamente diferente do que pressupõem as atuais pesquisas na área de Educação em Ciências, especificamente, na Pedagogia de Projetos. Neste sentido, esta revisão indicou a necessidade de aprofundar o conceito de motivação na Pedagogia de Projetos e, para que isso se realize, sugerimos que esses estudos sejam articulados à perspectiva da subjetividade, idealizada na teoria de González Rey, posto que os resultados do presente estudo apontaram para a compreensão de que a área de Educação em Ciências se beneficiaria ao conceber a motivação como produção subjetiva.

Embora a motivação seja importante na perspectiva de alguns autores, é tratada com termos do senso comum. Em geral, é concebida como um dom, ou reflexo das atividades de ensino. Ou seja, a motivação é considerada ora como um talento inato, ora como um reflexo das atividades do ambiente e raras vezes como uma co-construção, que depende dos sentidos que o sujeito atribui à situação

Em resumo, ao revisar na literatura artigos que utilizaram projetos, como proposta de ensino e aprendizagem de Ciências, pudemos constatar que os autores possuem concepções implícitas a respeito da subjetividade e da motivação. Apesar de não apresentarem e/ou discutirem definições teóricas, ambos os processos aparecem valorizados nos artigos. A motivação ocupou um lugar importante nas pesquisas, embora nem todos os textos tenham declarado isso de forma explícita. De maneira geral, a motivação esteve relacionada a fatores



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



como interesse, curiosidade, possibilidade de ajuda do professor e satisfação pela realização das tarefas, ou relacionada à mudança de comportamento, compromisso e ajuda mútua. Nestes artigos, não encontramos a compreensão da motivação como produção subjetiva, sendo a motivação interpretada como processo separado de outros que vão sendo desenvolvidos pelo sujeito, no decorrer da aprendizagem. A ausência de um referencial teórico para abordar a motivação, bem como a valorização deste processo separado de outros processos da personalidade, abrem espaço para pesquisas fundamentadas na Teoria da Subjetividade, que entende a motivação como processo complexo da subjetividade, ampliando discussões e criar novas zonas de inteligibilidade sobre os processos motivacionais dos sujeitos que trabalham com projetos nas escolas.

## Referências

BARCELOS, N. N. S.; JACOBUCCI, G. B.; JACOBUCCI, D. F. C. Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto da feira de ciências “vida em sociedade” se concretiza. *Ciência & Educação*, v. 16. n.1. 2010. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-)> Acesso em: fev. 2012.

BEHRENS, M. A. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

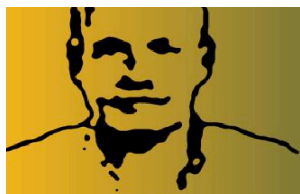
BZUNECK, J. A. A Motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRANCISCO, W.; VASCONCELOS, M. H. A 1º Feira de Ciências Temática de Química e Meio Ambiente (FTQuiMA): Contribuições para a aprendizagem. Atas do IX ENPEC. 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0442-1.pdf>> Acesso em: mar. 2014.

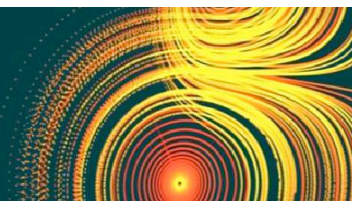
GIROTTO, C. G. G. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. *Educação em Revista*. v. 7. n. 1/2. Marília. 2006. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/605/488>> Acesso em: abr. 2012.

GONÇALVES; COMARU. A Pedagogia de projetos como metodologia na construção das feiras de ciências no ensino básico. *Ensino, Saúde e Ambiente*. v 7. n.1. Edição Especial. maio de 2014. Disponível em: <<http://www.ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/view/240/178>> Acesso em: set. 2014.

GONZÁLEZ REY, F. *O Social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. 2.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



ed. Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. SILVA, M. A. F. (Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Alínea, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). A Complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009.

HANSEN, M. F. Os Projetos de trabalho e a possibilidade do desenvolvimento de habilidades nas aulas de ciências nas séries finais do ensino fundamental. Atas do VI ENPEC. 2007. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p336.pdf>> Acesso em: ago. 2012.

HANSEN, M. F.; PINHEIRO, T. F. Projetos de trabalho e o ensino de ciências. Atas do V ENPEC. 2005. Disponível em: <[www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/doc/p640.doc](http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/doc/p640.doc)> Acesso em: set. 2012.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A Organização do currículo por projetos de trabalho. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras de texto. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARTINS, A. P. O Teatro como possibilidade metodológica de ensino e aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2013. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5446/1/2013\\_Antonio%20Pereira%20Martins.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5446/1/2013_Antonio%20Pereira%20Martins.pdf)> Acesso em: jan. 2016.

MATOS, M. A. E. A Metodologia de projetos, a aprendizagem significativa e a educação ambiental na escola. Ensino, Saúde e Ambiente, v. 2. n. 1. abril, 2009. Disponível em: <<http://www.ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/viewFile/39/39>> Acesso em: abr. 2012.

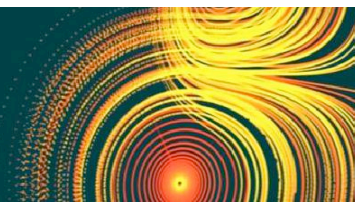
MOREIRA, A. F.; MOREIRA, D. M. F. A.; PAULA, H. F. Projeto de aprendizagem de ciências como um sistema de atividade. Atas do IX ENPEC. 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0314-1.pdf>> Acesso em: mar. 2014.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. Trabalhando com Projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NOGUEIRA, N. R. Pedagogia dos Projetos: ma jornada interdisciplinar rumo ao



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



desenvolvimento das múltiplas inteligências. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

NUNES, J. O. Ensino de ciências através da pedagogia de projetos: teoria e prática. 2011.

Disponível em:

<<http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2011/artigos/pedagogia/mostra/784.pdf>> Acesso em: abr. 2014.

OLIVEIRA, C. L.; MOURA, D. G. Metodologia de projetos e ambientes não formais de aprendizagem: indício de eficácia no processo do ensino de biologia. Atas do V ENPEC.

2005. Disponível em:

<<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/pdf/p76.pdf>> Acesso em: set. 2012.

OLIVEIRA, E. S.; GONZAGA, A. M. A Pedagogia de projetos na aprendizagem de conceitos no ensino de ciências. Atas do VII ENPEC. 2009. Disponível em:

<<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1484.pdf>> Acesso em: jun. 2012.

OLIVEIRA, E. S.; GONZAGA, A. M. Pedagogia de projetos: uma alternativa didática ao ensino de ciências. Atas do VIII ENPEC. 2011. Disponível em:

<<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1540-1.pdf>> Acesso em: ago. 2013.

RODRIGUES, L. C. P.; ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. Pedagogia de projetos: resultados de uma experiência. Ciências e Cognição. v. 13. n. 1. 2008. Disponível em:

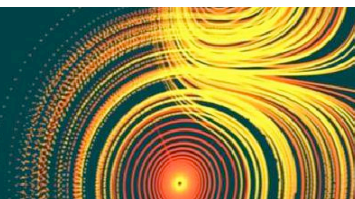
<<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em ago. 2012.

TACCA, M.C.V.R. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 4:** Trabalho pedagógico e subjetividade

## AS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL DIANTE DOS DESAFIOS DO ENSINO- APRENDIZAGEM DA CONTEMPORANEIDADE

Patrícia Resende de Souza – Colégio Nacional  
patriciaresende.pedagoga@gmail.com

Daniela Gomes de Almeida – UFU  
danielagoalmeida@yahoo.com.br

### Resumo

Este texto aborda questões referentes a didática, como área de estudo da Pedagogia, vinculada quanto às questões teórico científicas e técnicas no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem. A concepção didática que é defendida neste trabalho se sustenta no materialismo-dialético com enfoque historicocultural, que tem suas origens nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky e Leonid Vladimirovich Zankov, denominada de didática desenvolvimental. Este estudo nos provoca a investigar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade para a Didática Desenvolvimental e desta, por sua vez, para a educação. Considerando as influências e contribuições destes dois grandes pesquisadores, Vygotsky e Zankov, que consolidaram a teoria histórico cultural e a didática desenvolvimental, faz-se necessária uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem que podem ser avaliados, devido a necessidades de reestruturação dos modelos pedagógicos. Espera-se, com este trabalho, fomentar novos estudos e novos olhares a cerca da didática desenvolvimental, bem como o aprofundamento na investigação dos autores, sobre tudo o legado de Leonid Vladimirovich Zankov, de forma a contribuir também, para a possibilidade de estudos mais sistematizados, oportunizando debates e um entendimento maior desses estudos, auxiliando para práticas docentes mais satisfatórias que busquem e efetivem o melhor desenvolvimento dos alunos.

**Palavras-chave:** Didática Desenvolvimental; Teoria da Subjetividade; L.V. Zanko.

### Introdução

Ao longo da história da humanidade percebe-se que o homem se modifica constantemente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento enquanto ser humano crítico, social, cultural e pensante, de acordo com seus princípios e valores.

Perante as necessidades educativas, a escola é um dos espaços que contribui para o desenvolvimento humano, não só em termos sociais, mas também no aspecto cognitivo, afetivo e moral do sujeito. Para tanto, é necessário pensar, estimular e desenvolver as capacidades “do pensar”.<sup>5</sup>

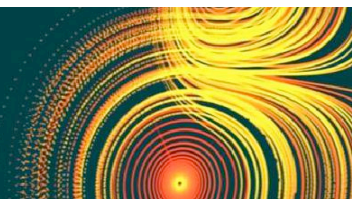
---

<sup>5</sup> Considera-se aqui como “capacidades do pensar”, o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo pelo aluno, este visto como sujeito consciente que pensa e adquire também pelo ato educativo a competência de agir





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Partindo deste pressuposto, a escola tem a incumbência de buscar instrumentos que ajudem o professor a perfazer um caminho pedagógico, que promova veículos que conduzam o educando para a condição de sujeito ativo, pensante, pesquisador, autônomo do conhecimento.

A didática, como área de estudo da Pedagogia, vincula-se tanto às questões sociopolíticas, quanto às questões teórico científica e técnicas no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo José Carlos Libâneo:

A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática. A razão pedagógica está também associada, inerentemente, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar ativa e criticamente na vida social, política, profissional e cultural (LIBANEO,2004,p.5)

Diante dessas argumentações, considerando a importância da formação do ser enquanto sujeito<sup>6</sup> autônomo em seu desenvolvimento, a escolha da didática e seus arcabouços teórico-metodológicos é de extrema importância neste processo.

É preciso pensar em didáticas capazes de promover no aluno competências e habilidades para “o pensar”, de forma independente, no qual ele consiga realizar e aplicar o conhecimento adquirido.

O processo de aprendizagem desenvolvido na maioria das escolas no contexto atual tem revelado necessidades e desafios a uma prática pedagógica que se difere com relação à participação do indivíduo na sociedade e na transformação da mesma. Pois, vivencia-se cada vez mais a rapidez das informações de forma “conteudista” e superficial despromovendo a elaboração e a análise do sujeito e conseqüentemente suas intervenções.

Não dá mais para pensar que as mesmas práticas pedagógicas com bases epistemológicas tradicionais, continuarão alicerçadas na escola e para o perfil de aluno que se desponta na contemporaneidade, que há muito nos mostra não ser mais condizentes e coerentes com os modelos tradicionais de ensino.

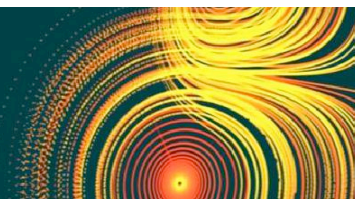
---

sobre a realidade, que não só aprende, mas que reflete sobre os conhecimentos e os vivencia em seu cotidiano.

<sup>6</sup> Considera-se como sujeito, o ser humano em potencial com capacidade de si autotransformar, autodesenvolver. A pessoa é um sujeito nas esferas em que ela é criadora.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Vygotsky por meio da seguinte afirmação “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (Vygotsky, 1998, p.115), nos provoca a investigar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Didática Desenvolvimental e desta, por sua vez, para a educação.

Tendo em vista as argumentações expostas, pensando nas necessidades de mudanças, a concepção didática que é defendida neste trabalho se sustenta no materialismo-dialético com enfoque historicocultural, que tem suas origens nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky e Leonid Vladimirovich Zankov, denominada de didática desenvolvimental.

## **Desenvolvimento**

### **A Concepção da Subjetividade na Perspectiva da Teoria Histórico Cultural**

Os estudos que se tem feito sobre a constituição do sujeito é algo bastante difundido tanto na psicologia como na área da educação. Cada uma delas partindo de pressupostos teóricos que trazem como fundo aspectos epistemológicos bem definidos e, ao mesmo tempo, definidores de tais teorias.

No que tange a escola, é inegável as contribuições de Lev S. Vygotsky, cuja base epistemológica é o materialismo dialético. Mas, quais as contribuições de Vygotsky para discutir a subjetividade do sujeito?

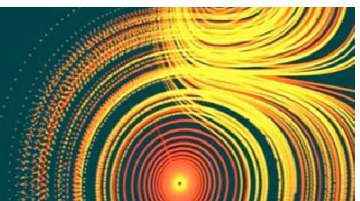
Muitos autores a partir das ideias de Vygotsky se debruçam e se entrecruzam na tentativa de explicá-lo, mas para entendê-lo, é preciso compreender o conceito de subjetividade que orientava a psicologia do século XIX, cujo período de crise social penetrava na vida do indivíduo, desde sua concepção.

O conceito de subjetividade desta época se referia às experiências vividas pelo indivíduo que seriam pessoais, íntimas, únicas, originais e intransferíveis. O conceito de subjetividade neste período ressaltava no indivíduo a capacidade de decidir, com autonomia, iniciativa, emoções e sentimentos privados, ao qual se denominou subjetividade privatizada. Porém, tal conceito, era visto sob a luz das ideias liberais e românticas da época. Sendo assim, não perdurou diante da insegurança sobre esta pretensa singularidade e liberdade do indivíduo, porque se fundamentava numa ilusão de sujeito abstrato, à parte de sua cultura, desconectado de sua história e relações sociais nas quais estava inserido.

A ideia de subjetividade era vista como o modelo baseado na metáfora da máquina perfeita: estabilidade, ordem e equilíbrio, no qual a ideia de autonomia e iniciativa soava como uma subversão dessa mesma ordem e equilíbrio.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Neste novo paradigma, a subjetividade foi vista enquanto interioridade não dizível e não acessível, e o sujeito, somente enquanto exterioridade observável, comportamento. (MOLON, 2003).

Mediante a este conceito reducionista, entramos no século XX: de sujeito cognoscente a sujeito empírico, a consciência limitada à cognição e a subjetividade desprezada pela objetividade (sendo esta observável e aquela inefável). Com tudo, o objeto da psicologia se perdeu, a saber: a experiência da subjetividade.

Vygotsky, cuja obra evidencia essas ambiguidades cometidas durante a consolidação da psicologia como ciência, mas vai além, na medida em que pretendeu entender a constituição do sujeito inserido em uma determinada cultura.

Vygotsky (1993) introduziu concepções dentro da psicologia que pensava na construção do sujeito e da subjetividade. Para tal, pesquisou a respeito dos sistemas psicológicos no que se refere a individualização do ser humano, que considera a subjetividade mas não descarta a sua inserção na história, na sociedade e na cultura, ou seja, sujeito e subjetividade são constituídos pelas e nas relações sociais.

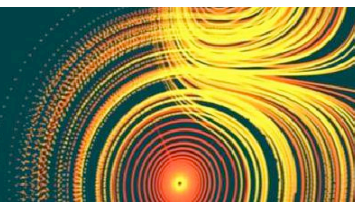
Vygotsky considera que a subjetividade do homem se constitui a partir das diversas apropriações dos conhecimentos historicamente construídos, são as capacidades psicológicas superiores – raciocínio lógico, pensamento abstrato, entre outras -, e nas relações com outros homens que a subjetividade vai se desenvolvendo. As funções psicológicas superiores aparecem em duas vertentes: a intersíquica que são as atividades sociais e coletivas e a intrapsíquica que são as propriedades internas do pensamento, aparece, portanto, no plano externo e é internalizada pelos indivíduos.

Para o autor russo, o externo é algo eminentemente social, as relações humanas são fundamentos de todas as funções psicológicas superiores, sua gênese é social. O indivíduo se constitui a partir do outro, em um contexto sócio-histórico cultural.

Procurando entender a estagnação em que a psicologia se encontrava no início do século XX Vygotsky (1984) desenvolveu estudos que demonstravam a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, nas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem, atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento, que constituiria uma perspectiva metodológica que acenava para a compreensão de diversos aspectos da personalidade do homem. Para Motta (2008), Vygotsky tomava o conceito de funções mentais superiores como conceito focal para a Psicologia do Desenvolvimento. Vygotsky explica o que chamou de funções psicológicas superiores:



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” é objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos [...] Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VYGOTSKI, 2000, p. 29).

De acordo com a teoria sócio histórico cultural de Vygotsky, as mudanças que ocorrem no ser humano, ao longo do seu desenvolvimento, estão associadas às interações sociais do indivíduo, bem como a sua cultura e história de vida, além das diferentes oportunidades e situações de aprendizagem que resultaram neste desenvolvimento durante toda a sua existência.

Conforme o exposto acima, de acordo com a Psicologia histórico-cultural, são as relações sociais de produção que promovem o desenvolvimento da subjetividade, e a sua formação atrela-se à historicidade dos fenômenos. A subjetividade, portanto, é constituída por fatores internos e externos, na qual a forma de o indivíduo se perceber está relacionada com o modo como os homens estabelecem as relações sociais em um contexto específico, decorrente de condições histórico-sociais.

## **A Didática Desenvolvimental e o Sistema Zankoviano**

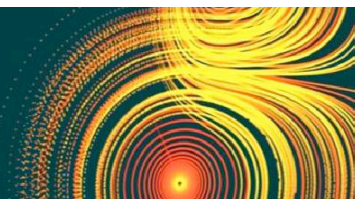
É recente no Brasil, o surgimento de propostas didáticas que se sustentem nas ideias do materialismo histórico-dialético e no enfoque histórico-cultural da psicologia, conhecidas com o nome de didática desenvolvimental, desenvolvente, desenvolvedora ou para o desenvolvimento (NÚÑEZ; PACHECO, 1998, NÚÑEZ, 2009, 2013; LIBÂNEO, 2004, 2004; LIBÂNEO; FREITAS, 2013; PUENTES; LONGAREZI, 2013).

A didática desenvolvimental surge na ex- União Soviética, com base em pressupostos sobre o ensino e desenvolvimento formulados por Vygotisk, e ficou amplamente conhecida em Cuba.

As bases teóricas da didática desenvolvimental estão na psicologia, filosofia, fisiologia e pedagogia. A razão de tal influencia se encontra na tese Vygotiskiana sobre o papel



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



importante que desempenha a instrução no desenvolvimento humano e, portanto, no fato de que a maioria dos psicólogos russos eram também didatas e pedagogos.

Um dos pesquisadores do legado de Vygotski foi Leonid Vladimirovich Zankov. Este pesquisador foi um dos mais importantes discípulos de Vigotski. Ele integrou a primeira geração de cientistas que deram forma à teoria histórico-cultural e a didática desenvolvimental.

Professor, psicólogo, defectólogo e pedagogo, Zankov teve importantes contribuições científicas referentes à psicologia da memória, psicologia do desenvolvimento anormal e à pesquisa educacional e prática. Pesquisou profundamente o problema das relações entre instrução e desenvolvimento.

Assim, enquanto as práticas de ensino tradicionais enfatizavam o desenvolvimento dos conhecimentos, as habilidades e as práticas dos estudantes, Zankov propunha que esses objetivos fossem ampliados para abranger o desenvolvimento cognitivo integral da criança. Para que isso ocorra, seria necessário um ajustamento do papel do professor, em que este deixaria de se restringir à posição de instrutor e passaria à posição de um habilidoso guia de seus alunos ao longo do processo de aprendizagem (GUSEVA, 1997, p.6).

Considerando as influências e contribuições destes dois grandes pesquisadores, Vygotsky e Zankov, que consolidaram a teoria histórico cultural e a didática desenvolvimental, faz-se necessária uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem que podem ser avaliados, devido a necessidades de reestruturação dos modelos pedagógicos.

Leonid Vladimirovich Zankov criou na década de 1950, especificamente 1957, com o apoio de um grupo de colaboradores, as bases do sistema Zankoviano, com o início dos primeiros experimentos didáticos formativos em escolas primárias em Moscou (Aquino, 2013). O experimento didático-formativo proposto por Zankov, foi organizado em três etapas.

Na primeira se criou a armação do novo sistema didático, refletindo e analisando cada sequência do processo didático. No intuito de criar as condições necessárias para a realização da pesquisa, foi montado um laboratório, o qual contava com duas salas. Numa delas, estudavam os alunos da classe experimental, e, na outra, instalaram os equipamentos necessários para que os colaboradores científicos pudessem observar, escutar e fotografar os alunos da classe experimental através de uma janela especial.

Na segunda etapa do experimento, ampliou-se a rede de classes experimentais. O sistema Zankoviano foi adotado por outras trintas classes experimentais em cidades



diferentes. Os alunos que integravam essas turmas moravam na comunidade correspondente à escola, eram inscritos pelos próprios pais no primeiro ano do ensino fundamental e acompanhados pelos colaboradores científicos até o final do quarto ano. Os professores eram preparados para o trabalho com o sistema experimental, participando uma vez por trimestre de reuniões com os colaboradores científicos e planejando o trabalho de cada semestre. Nesses encontros, estabeleciam-se as exigências e o caráter das tarefas, dos exercícios e elaboravam-se novos materiais de ensino. Essas reuniões aconteciam nas cidades de Moscou, Kalinin e Tula.

Na terceira etapa, elaboraram-se os programas de ensino e os manuais experimentais para os alunos, bem como a edição de livros de consulta para os professores, que também participavam de palestras e seminários organizados pelos colaboradores do instituto de investigação. O sistema didático experimental foi aplicado aproximadamente em 1.200 classes do ensino fundamental. Essas turmas pertenciam a escolas de cinquenta e oito territórios e regiões da antiga União Soviética e também a oito repúblicas federadas. A ampliação dessa rede tinha como objetivo divulgar o ensino experimental para vários professores, promover a reflexão a respeito dos problemas de ensino, mostrar que existiam alternativas diferentes da metodologia tradicional para alcançar melhores resultados no desenvolvimento geral dos escolares.

Zankov, se posiciona entre os mais avançados da didática desenvolvimental, criando as bases para os trabalhos posteriores de V.V Davídov, P.Ya.Galperin, D.B.Elkonin, dentre outros.

O sistema zankoviano é baseado em cinco princípios didáticos:

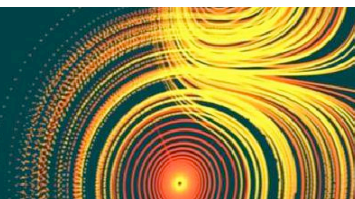
- O ensino a um alto grau de dificuldade.
- Enfatizar o conhecimento de conceitos teóricos.
- Manter um ritmo rápido no cumprimento do currículo.
- Provocar no aluno, a consciência de seu próprio processo de aprendizagem.
- Planejar cuidadosamente as aulas para promover a aprendizagem de cada aluno em particular (GUSEVA, 1997, p.6).

Dentro dos princípios didáticos, percebe-se que o sistema zankoviano extrapola o objetivo principal de assegurar que o ensino em sala de aula promova o desenvolvimento geral das crianças.





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Em 1968, o Laboratório de Educação Social e Desenvolvimento de Zankov, passou a ser nomeado de Laboratório para os Problemas de Ensino e Desenvolvimento Escolar. Apesar de o sistema Zankoviano ter produzido um modelo educacional abrangente eficaz e ter melhorado o desenvolvimento global dos alunos, no ano seguinte, perdeu repentinamente as suas forças e, nas décadas seguintes, passou a ser praticado somente em algumas salas de aula experimentais. Para essa repentina perda de interesse pela metodologia, há várias explicações. Em uma delas é que havia oposição dentro do sistema educacional, viam o sistema de Zankov como uma ameaça ao momento atual de ensino.

Outra explicação era que alguns autores argumentavam que o sistema Zankoviano era complexo ao ponto de precisar de simplificação. Nessa época, o comunismo prezava o coletivo, a cooperação e o espírito comunitário, assim, a outra justificativa para tal desinteresse foi o fato de o sistema ter sido introduzido tendo como base o individualismo.

Após a morte de Zankov, em 1977, seu laboratório foi fechado, porém suas ideias não desapareceram. Os professores que participaram do primeiro experimento, juntamente com novos estudiosos preservaram as ideias de Zankov e, assim, continuaram a implantar o sistema Zankoviano em suas salas de aula. Desde 1990, as publicações acerca do sistema incluem recursos didáticos, literatura educacional e livros didáticos para as séries iniciais do ensino fundamental.

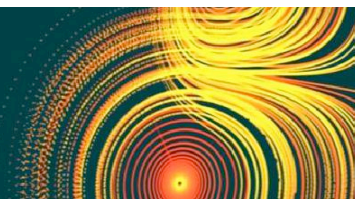
Segundo Puentes e Longarezi (2013):

A didática desenvolvimental, enquanto ciência interdisciplinar, vinculada à Pedagogia, ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem- desenvolvimento, tendo o ensino intencional como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo. Em outras palavras, a didática se ocupa do estudo dos princípios mais gerais de organização adequada da atividade de ensino ou instrução, tendo as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais da aprendizagem como condições desse processo (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p.11).

Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades de todos os seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento mental da criança. Para tanto, é necessária uma nova estrutura organizacional dos currículos, estratégias teóricas metodológicas eficientes, bem como uma reestruturação da didática vigente.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Neste sentido, faz-se necessário fazermos uma leitura crítica quanto a esta escola que não pode/poderia excluir, mas que tem como uma de suas funções aprovar e/ou reprovar, valer e quantificar a aprendizagem de seu aluno. Ao mesmo tempo, o professor tem sido exigido a respeitar cada aluno no seu tempo e ritmo, sem desconsiderar as diferentes formas de aprendizagem e de respostas às diversas situações de sala de aula.

Pois, em uma escola que tem exigido cada vez mais do professor um trabalho que contribua para formar sujeitos críticos, autônomos e pesquisadores do conhecimento, mas que ainda está no cumprimento de tarefas, com aulas baseadas em livros didáticos e na instrução da atividade, no qual o resultado do processo se prende a avaliação quantitativa em notas e com respostas homogêneas que não promovem para a autotransformação do sujeito.

De acordo com Libâneo pautado nas teorias de Vygotski e na teoria do ensino desenvolvimental de Vasili Davíдов, discorre que *“a função da escola é ensinar o aluno a pensar teoricamente, a se orientar independentemente na informação científica e em qualquer outro tipo de informação”*. (LIBÂNEO, 2008, p. 17)

Partindo deste pressuposto é preciso, enquanto profissionais da educação, refletir sobre a importância na escolha da didática de forma a contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Cabe à escola refletir sobre a importância de uma prática pedagógica que contemple as diversidades de seus alunos, bem como o desenvolvimento do pensamento na busca de práticas pedagógicas que realmente promovam o sujeito.

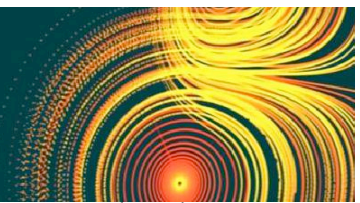
Somos seres dotados de historicidade, nossas bases estão sendo construídas há tempos. O ser humano é produtor-produto de determinada cultura. Compreendo que os termos e sentidos os quais foram expostos são dignos de ambiguidades e diversas possibilidades de análises, mas me atrevi na tarefa, por acreditar que tecer estes constructos históricos nos indica caminhos pertinentes na elaboração de análises a respeito da sociedade atual e suas implicações no universo educacional. Afinal, como pensadores da educação, somos pensadores de “gente”, e pensar em “gente” nos induz a pensamentos complexos e amplos, pois, o ser humano sempre está se criando e sendo criado, é produtor-produto de determinada cultura. Somos dotados de historicidades, subjetividades, individualidades, desejos, emoções, enfim, somos seres de infinitas possibilidades.

## **Considerações Finais**

Com base nas contribuições do legado de Vygotski e Zankov, é possível dimensionar a magnitude do trabalho teórico e didático realizados por ambos.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Zankov seguido de seus colaboradores, se posiciona entre os mais avançados da didática desenvolvimental, ele foi o pioneiro no delineamento e na realização de experimentos pedagógicos para provar a tese vigotskiana, criando bases para os trabalhos posteriores de V.V.Davídov, P.Ya.Galperin, D.B.Elkonin, dentre outros.

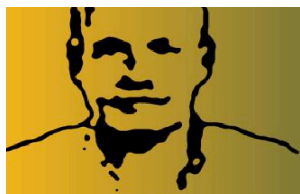
Os experimentos pedagógicos desenvolvidos por Zankov foram experiências raras e originais na história da pedagogia, esses por sua vez, nos apontam um caminho promissor para a pesquisa em didática.

Sendo assim, pensando na importância da didática numa perspectiva histórico cultural e nas práticas pedagógicas que vigoram na atualidade, percebe-se a necessidade de realizar estudos, reflexões e análises que possam contribuir de forma efetiva para o trabalho docente e aprendizagem dos alunos, com o intuito de promover a formação desses, ultrapassando as barreiras existentes da didática. Há de se expandir no difícil caminho de elevar a qualidade da educação, da instrução e no desenvolvimento dos alunos.

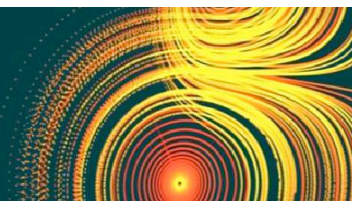
Diante do exposto, espera-se, com este trabalho, fomentar novos estudos e novos olhares a cerca da didática desenvolvimental, bem como o aprofundamento na investigação dos autores, sobre tudo o legado de Leonid Vladimirovich Zankov, de forma a contribuir também, para a possibilidade de estudos mais sistematizados, oportunizando debates e um entendimento maior desses estudos, contribuindo para práticas docentes mais satisfatórias que busquem e efetivem o melhor desenvolvimento dos alunos e que os reconheçam enquanto sujeitos em potencial, com capacidade de si autotransformar, autodesenvolver.

A pessoa é um sujeito nas esferas em que ela é criadora, para tanto, há de se pensar em didáticas que permitam seu processo de criação e desenvolvimento, para que ela não seja mera reprodutora de um sistema.

Há de se pensar em uma concepção didática que possa contribuir para que o aluno seja e esteja no mundo de forma consciente, crítica, ética, tomando para si e em si sua dimensão humana, autêntica, ousada, criativa, respeitando a sua subjetividade.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## Referências:

AQUINO, O. F. Zankov: aproximação à sua vida e obra. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 233-261.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUSEVA, L.G. Didactic principles of the system of L.V. Zankov in teaching English to the first grade pupils. Elementary school. Plus before and after., v. 2011, p. 33, 2011.

MOLON, Susana Inês. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_, Zankov psychological-pedagogical system of developing education as a conceptual basis of the activity approach in school education. In: O. V. Gnevek. (Org.). Psychological and pedagogical aspects of the research problems of the pre-school and general education. 1ed.Ufa: O. V. Gnevek, 2015, v. , p. 154-171.

\_\_\_\_\_. Zankovs innovative system of elementary schooling in Russia. In: Krystyna Nowak-Fabrykowski. (Org.). Eastern Europe today: Education in Transition.. 1ed.Deer Park, NY: Linus Publications, Inc., 2010, v. , p. 79-86.

PUENTES, R. V (Org.). Aprendizagem e desenvolvimento: implicações do (para) o ensino. Uberlândia: Edufu, 2016, p. 100-135.

PUENTES, R. V; AQUINO, O. F.; FAQUIM, J. P. S. Estado del arte sobre formación de profesores en América Latina: significado, orígenes y fundamentos teórico- metodológicos. Revista digital Umbral, Chile, no. 15, Enero, 2005a, p. 1-38.

PUENTES, Roberto Valdés; PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v.24, n.1, p.267-286, p. 2017. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37687>, acesso em 17 de maio de 2017.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Ubutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.* | Uberlândia, MG | v.1 | n.1 | p.20-58 | jan./jun. 2017. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>, acesso em 17 de maio de 2017.

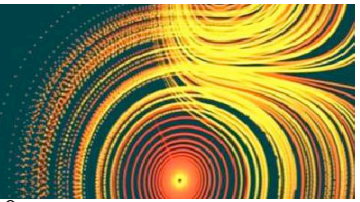
\_\_\_\_\_. Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *Educação Unisinos*, set./Dez., 2005b, p. 219-218.

ZANKOV, L. V. La enseñanza y el desarrollo. (Investigación pedagógica experimental). Moscú: Editorial Progreso, 1984.

ZANKOV, L. V. Obuchenie i razvitie (Teaching and Development). Moscow: Pedagogika, 1975.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

VYGOTSKI L.S A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Obras Escogidas - Tomo II – Problemas de Psicología General. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.





## Área Temática 4: Trabalho Pedagógico e Subjetividade

### O VALOR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA REPENSAR A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS

Luana Vaz  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
lluanavaz@hotmail.com

#### Resumo

A relação entre professor - alunos é um aspecto fundamental da prática pedagógica, entretanto, percebe-se que na dinâmica da sala de aula este tema ainda se apresenta como um desafio, visto que muitas vezes há um distanciamento entre esses sujeitos. O presente trabalho tem o objetivo de apresentar o valor heurístico da Teoria da Subjetividade numa perspectiva histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 2002, 2003, 2005) para a compreensão da relação professor-alunos a partir da sua complexidade constitutiva. A partir desta perspectiva, compreendemos que professor e alunos se implicam mutuamente e se posicionam a partir de sua constituição subjetiva, que integra as emoções, o pensamento, a história de vida e as experiências em outros contextos sociais através da produção de sentidos subjetivos que emergem no contexto pedagógico e no processo de ensino-aprendizagem. Estes aspectos compõem uma dimensão subjetiva que é constitutiva dos processos relacionais entre professor e alunos, dimensão esta que tem sido pouco considerada no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Dessa forma, torna-se fundamental que o professor, como organizador do ambiente social, busque construir um ambiente relacional na sala de aula na tentativa de compreender as especificidades dos sujeitos que fazem parte daquele espaço e, assim, direcionar o trabalho pedagógico de modo a considerar a singularidade dos alunos. Conclui-se que a Teoria da Subjetividade abre novas zonas de sentido para a compreensão da sala de aula como espaço relacional e a consideração dos aspectos subjetivos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem. Reconhecer a complexidade da relação professor-alunos significa ponderar que este é um processo que possui formas de organização plurideterminadas e sistêmicas.

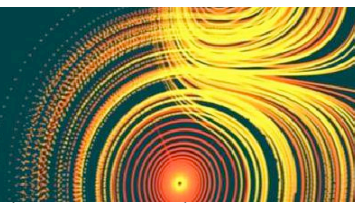
**Palavras-chave:** Relação professor – aluno; Teoria da Subjetividade; singularidade.

A aula se constitui como espaço privilegiado para o processo de aprendizagem, onde a partir do diálogo, dos conflitos e negociações professor e alunos podem desenvolver os trabalhos que lhe competem. Para Farias et al (2008, p. 156), a aula pode ser entendida como “um espaço-tempo coletivo de construção de saberes, lócus de produção de conhecimentos que pressupõe a existência de sujeitos que se inter-relacionam, se comunicam e se comprometem com a ação vivida.” Ainda, a aula deve se constituir como possibilitadora





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



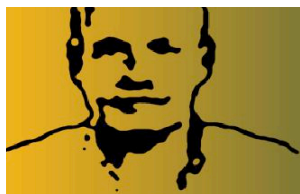
de desenvolvimento tanto do aluno, como do professor. Neste sentido, a aula é espaço de encontros e trocas.

A comunicação é constitutiva desse espaço de encontros e trocas, pois é o canal que possibilita a relação entre os sujeitos do processo educativo. Este canal não se dá apenas por meio de verbalizações e mensagens diretas, mas de todo o contexto não-verbal – gestos simbólicos, olhares, silêncio – onde determinada mensagem é transmitida. Para possibilitar o desenvolvimento, a sala de aula deve ser organizada de modo a tornar-se um ambiente comunicativo, onde o diálogo seja a base para a participação e as negociações necessárias à aprendizagem.

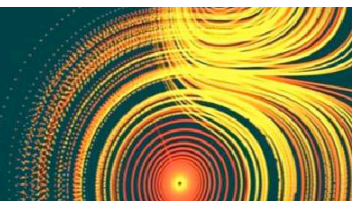
Os modos como os processos comunicativos são construídos na sala de aula influenciam o posicionamento do aluno frente ao conhecimento e, ainda, a aproximação entre professor e alunos que permitirá que o primeiro conheça as reais necessidades do segundo. Se as formas comunicativas indicarem um clima de aceitação o aluno se sentirá mais à vontade para expressar seus modos de pensar e participar mais ativamente. Por outro lado, se houver pouco diálogo e a comunicação não-verbal indicar um clima de avaliação constante, por exemplo, provavelmente os alunos terão dificuldades de assumir uma postura mais ativa. A comunicação, portanto, além de ser via essencial para os processos de pensamento envolvidos na construção do conhecimento, possui um valor emocional que pode dificultar ou favorecer o desenvolvimento da prática pedagógica.

Segundo Neto (2006), a prática pedagógica pode ser entendida como uma relação entre os sujeitos pedagógicos e o conhecimento, onde a relação professor-aluno aparece como um elemento central. Uma primeira característica da relação pedagógica é que esta é assimétrica, pois alunos e professores se encontram em posições distintas frente aos saberes sociais e acadêmicos e, ainda, frente às representações, valores e concepções. O autor destaca que a relação pedagógica possui um caráter público e um caráter privado. O caráter público se refere aos elementos institucionais como o currículo, a organização estrutural dos níveis de ensino, a carga horária, os materiais didáticos, dentre outros. Já o caráter privado se refere à “intimidade” da sala de aula, onde professor e alunos vão construindo um estilo próprio de se relacionar no contexto pedagógico.

Na construção deste estilo próprio de se relacionar entram em cena as características pessoais de professor e alunos; aspectos de suas histórias de vida e de experiências anteriores, tanto no campo educacional, quanto em outros contextos; aspectos relativos aos modos de conceber a si mesmo, o outro e o processo de ensino aprendizagem; aspectos simbólicos e emocionais. Todos esses aspectos compõem uma dimensão subjetiva que é constitutiva das



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



relações entre professor e alunos, dimensão esta que tem sido pouco considerada, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas pesquisas científicas sobre o tema. Considerar a dimensão subjetiva na dinâmica relacional da sala de aula supõe reconhecer a diversidade, os modos singulares de cada aluno lidar com o conhecimento e com o outro para, assim, organizar o trabalho pedagógico de modo a atender todos os alunos concretos, reais, em suas necessidades e potencialidades.

Lunardi-Mendes (2005) destaca que muitas vezes o trabalho pedagógico não é organizado de modo a considerar a diversidade, o que pode levar muitos alunos a processos de exclusão. Algumas das características desse tipo de organização pedagógica destacadas pela autora são: proposição de atividades que desconsideram o sentido e o significado para os alunos, a maior preocupação está em como se faz e não em como se aprende; realização de práticas homogeneizadoras que consideram que o processo da aprendizagem ocorre da mesma forma para todos os sujeitos; direcionamento das práticas centradas no coletivo, onde o aluno não tem alternativa a não ser se adaptar à forma como o trabalho escolar está organizado; consideração de que a diferença dos alunos é um empecilho ao trabalho pedagógico. Essas características não são encontradas apenas em situações pontuais e específicas, por vezes demonstram uma prática hegemônica nas instituições escolares.

Nos momentos de organização do trabalho pedagógico percebe-se que o currículo aparece como orientador único das práticas pedagógicas que são definidas com base apenas nos conteúdos, muitas vezes sem a consideração das formas como os alunos aprendem. Durante o planejamento há pouca discussão sobre as especificidades dos alunos e uma maior preocupação com a seleção de atividades padronizadas que frequentemente são direcionadas com a consideração da turma de maneira coletivizada. No momento de realização dessas atividades padronizadas, muitas vezes, nota-se um espaço limitado para os processos relacionais e o desenvolvimento de práticas dialógicas que permitam ao professor conhecer as singularidades de seus alunos.

Considerando que a sala de aula pode se apresentar como espaço privilegiado de relações interpessoais, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estes fatos indicam que há um distanciamento entre professores e alunos.

Além disso, muitas vezes ao se falar de prática pedagógica, a temática da relação entre professor e alunos é tratada como uma dimensão menor, por vezes beirando a pieguice, especialmente quando abordada nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil quando a compreensão sobre a importância do afeto se estabelece somente pela forma de expressões de abraços e tom de voz infantilizado. Ainda assim, parece-nos que outras

dimensões como a metodologia de ensino, o planejamento, a avaliação, as formas de organização do trabalho pedagógico como um todo, assumem um papel mais relevante. Como se as formas de organização do trabalho pedagógico não estivessem intimamente articuladas aos sujeitos concretos que compõem uma determinada turma em uma determinada instituição educativa. Outras vezes, fala-se da relação entre professor e alunos reduzindo-a aos aspectos observáveis do comportamento, que podem gerar um clima mais ou menos agradável durante as aulas. Sem desconsiderar os aspectos levantados por esse tipo de discussão, compreendemos que as abordagens citadas são reducionistas na medida em que não consideram a complexidade do tema.

Em nossa concepção, portanto, torna-se necessário pensar os processos relacionais entre professor e alunos a partir da complexidade inerente as relações humanas, entendendo a subjetividade como parte constitutiva dos indivíduos e das organizações sociais que eles fazem parte, negando a dicotomia interno/externo, cognitivo/afetivo. (GONZÁLEZ REY, 2005)

A Teoria da Subjetividade tem sido desenvolvida por González Rey (2002, 2003, 2005) apoiada nas contribuições da psicologia histórico-cultural, em que o conceito de mente é inseparável da cultura, para desenvolver uma compreensão da psique como sistema. Buscando romper com essas dicotomias entre individual e social, interno e externo, cognitivo e afetivo, o autor preocupa-se em desenvolver uma definição ontológica da subjetividade. A compreensão da subjetividade como sistema complexo considera sua organização de maneira plurideterminada, multidimensional e sistêmica, onde aspectos dos fenômenos sociais e psicológicos se integram e inter-relacionam numa tensão constante. Nesta perspectiva, a subjetividade não é entendida apenas como uma organização interna ou intrapsíquica, mas como parte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social. (GONZÁLEZ REY, 2005)

A subjetividade pode ser entendida como a organização dos processos psicológicos em um sistema complexo que integra as emoções do sujeito, o pensamento, as situações vividas por ele, tudo através da produção de sentidos subjetivos que ocorre em todos os processos e formas de organização da atividade humana. Para explicar essa produção de sistemas de sentidos, González Rey (2003, 2006, 2012) desenvolveu a categoria de sentidos subjetivos, que são a unidade dos processos simbólicos e emocionais que aparecem e se organizam de diferentes formas nos sujeitos e nos espaços em que eles atuam.

A compreensão da teoria da subjetividade numa perspectiva histórico-cultural traz a possibilidade de revisão das práticas institucionais a partir de um novo sistema teórico que

# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

permite romper com a fragmentação na consideração nos processos de desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, o objetivo da educação não deve se resumir à transmissão de um saber para o aluno, mas principalmente o de promover seu desenvolvimento como sujeito, o que implica a participação ativa. Este processo só será possível se a atividade educacional implicar o aluno subjetivamente, através da produção de sentidos subjetivos que envolve não apenas dimensões intelectuais, mas todo um sistema composto também por dimensões afetivas, relacionais, dialógicas, etc.

Não se trata de desconsiderar os aspectos operacionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas de se ter clareza que o direcionamento das aulas não pode estar desvinculado dos sujeitos que dela fazem parte. Para González Rey (2006), considerar o sujeito que aprende leva o professor a reconhecer o caráter singular do processo de aprender, compreendendo a aprendizagem como um processo da subjetividade, em que o sujeito não aprende apenas como intelecto, mas como sistema complexo.

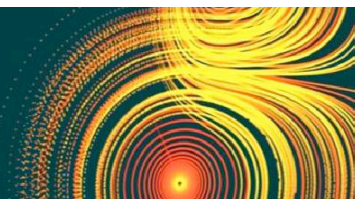
Dessa forma, a aprendizagem escolar deve, portanto, ser concebida como processo da subjetividade. Mitjans Martínez (2006) apresenta três razões para fundamentar essa afirmação. A primeira é o reconhecimento das configurações de sentido que participam do processo de aprender. O sujeito aprende não apenas como intelecto, mas como sistema complexo, no qual se articulam dimensões cognitivas, afetivas, relacionais, personológicas, etc, através da produção de sentidos subjetivos. Os processos simbólicos e emocionais que surgem no momento de aprender não necessariamente têm relação direta com a situação concreta específica, mas podem ser processos de sentido oriundos de outras experiências e história de vida que podem se constituir como elementos subjetivos da aprendizagem. As operações intelectuais podem ser bloqueadas, por exemplo, se o aluno vivenciar o fracasso subjetivamente antes mesmo da realização da tarefa.

A segunda razão é a consideração da aprendizagem escolar como função do sujeito, o que pressupõe sua ação intencional, ativa, interativa e emocional. González Rey (2006) tem elaborado a ideia de sujeito que aprende para destacar o caráter singular do processo de aprender, onde o aluno se posiciona a partir de suas experiências e formas diferenciadas de lidar com as situações no espaço escolar. Considerar a aprendizagem como função do sujeito requer a construção de práticas pedagógicas que permitam o posicionamento ativo e reflexivo dos alunos, o que só será possível a partir de práticas dialógicas.

As emoções que permitem a emergência de sentidos subjetivos só aparecerão com o compromisso pessoal, com o interesse em se posicionar ante o aprendido e defender e avançar por meio de posições próprias. Não existirá



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



sentido subjetivo em uma atividade despersonalizada; portanto, o maior inimigo da aparição dos sentidos subjetivos na aprendizagem será a aprendizagem padronizada, centrada em exigências externas que impedem o aluno de tornar-se sujeito de seu percurso de aprendizagem. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 39)

Esse posicionamento coloca para a escola o desafio de repensar práticas padronizadas que hegemonicamente tem caracterizado a organização do trabalho pedagógico e criar estratégias para a efetivação de um cenário social participativo na sala de aula que impliquem os alunos em seus processos subjetivos.

Finalmente, a terceira razão para justificar a aprendizagem como processo da subjetividade é o reconhecimento de que na aprendizagem escolar se expressam a subjetividade individual e a subjetividade social. A subjetividade social é composta pela rede de significados construídos culturalmente sobre como se processa a aprendizagem escolar. Por sua vez, esses significados são apropriados e reconstruídos individualmente a partir dos sistemas relacionais entre os sujeitos e contribuem para a formação dos sentidos subjetivos singulares. Assim, no espaço da sala de aula, as subjetividades individual e social estão inter-relacionadas nas dinâmicas que ocorrem durante o processo de aprendizagem. (MIJÁNS MARTINEZ, 2006)

Compreender a aprendizagem escolar como processo da subjetividade significa considerar a aprendizagem como processo relacional, onde o outro constitui parte importante do processo de aprender, não pelas suas ações instrumentais e operacionais, mas como parte constitutiva do processo. As possibilidades de desenvolvimento não dependem só da mediação dos recursos culturais, mas dos recursos subjetivos que compõem a configuração subjetiva das funções psíquicas.

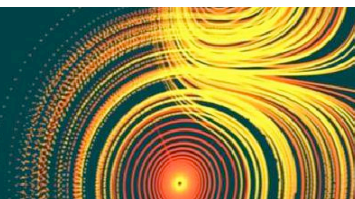
O fato de recuperar o lugar do aluno como sujeito não significa que a responsabilidade da aprendizagem está só nele ou só no professor a partir da elaboração de práticas pedagógicas participativas, mas simultaneamente na relação pedagógica. A importância do papel do outro no processo de aprendizagem se dá pela construção de um espaço comunicativo-emocional que pode contribuir para a geração de sentidos subjetivos no sujeito que aprende.

Ao professor caberá a tarefa constante de considerar as singularidades na coletividade da sala de aula, entendendo esse espaço como contexto gerador de subjetividade social onde sujeitos singulares se relacionam entre si e com o conhecimento a partir de suas subjetividades individuais, inclusive a do próprio professor. Ao mesmo tempo em que constituem aquele espaço, são por ele constituídos. O desafio está na busca permanente por compreender os





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



modos singulares de aprender dos alunos e a dinâmica que se estabelece naquele espaço social perante a aprendizagem para, com isso, direcionar o trabalho pedagógico às necessidades e especificidades dos sujeitos que aprendem. (MADEIRA-COELHO, 2009)

Para delinear estratégias pedagógicas é necessário que o professor conheça o nível de desenvolvimento já atingido pelo aluno, os conhecimentos, habilidades que possui, as formas como ele se relaciona com o conhecimento, como são seus processos de pensamento, quais as dificuldades que encontra e as necessidades específicas. Para além desses aspectos mais operacionais é fundamental também conhecer aspectos da configuração subjetiva das crianças que podem estar relacionadas ao processo de aprender. Os interesses, gostos, sentidos que tem para o aluno a escola, o processo de aprendizagem, o espaço da sala de aula, as emoções que vivencia, etc, precisam ser do conhecimento do professor.

Especial relevância tem o conhecimento da história de vida da criança, seus principais contextos de desenvolvimento, os principais sistemas interativos em que está inserido, as pessoas com as quais estabelece um vínculo afetivo real e as principais influências educativas. Isso, junto ao conhecimento de seus aspectos positivos, suas forças e possibilidades permitirão, não apenas compreender muitos aspectos de seu processo de aprendizagem, mas também delinear estratégias pedagógicas que o considerem de forma sistêmica. (MITJÁNS MARTINEZ, 2006, p. 384).

O professor, também considerado como sujeito da sua ação profissional, deve orientar-se por objetivos próximos às crianças, relacionados às suas singularidades. A singularidade não deve ser tratada como sinônimo de individualidade, pois representa um momento qualitativo da subjetividade, se constituindo como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2002). Trabalhar com o aluno a partir de sua singularidade, significa considerar sua forma única e diferenciada de constituição subjetiva. Assim, não existem modelos universais de alunos, professores ou práticas pedagógicas, pois a manifestação dos sujeitos concretos na sala de aula estará relacionada aos processos de sentido produzidos naquele espaço e ao curso diferenciado de suas trajetórias de vida.

Neste sentido, estamos compreendendo as estratégias pedagógicas na perspectiva de Tacca (2006a, p. 48) que entende que essas estratégias seriam “recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos”, permitindo compreender o pensamento e emoções do aluno para a elaboração de novas possibilidades de atuação. A criação desses recursos relacionais que permitam captar o outro exige a disponibilidade constante dos sujeitos da relação.



Estar junto em um mesmo espaço físico num mesmo período de tempo não necessariamente garante que os sujeitos estejam em relação. Construir um espaço relacional na sala de aula requer que professores e alunos se voltem um para o outro em um encontro dialógico.

Tunes e Bartholo (2004) defendem que a atitude de voltar-se um para o outro na criação de um espaço inter-humano implica a alteridade e requer uma disposição ao diálogo. Os autores destacam que para entrar em diálogo é necessária uma atitude de reciprocidade e compromisso, onde um se disponibiliza para o outro, o que permite o encontro entre as pessoas.

Para Tacca (2004, 2006b), o professor como organizador do ambiente social da sala de aula deve estar inclinado a ir ao encontro dos alunos, buscando ter um conhecimento íntimo dos mesmos, pois os modos de intervenção só serão adequados se estiverem relacionados a percepção da singularidade do outro.

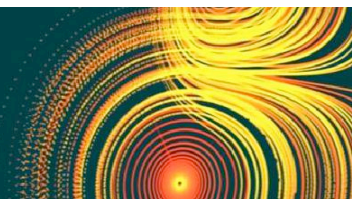
Ensinar, nesta proposição, significa mais do que se preocupar com estratégias e métodos de ensino em si, mas implica, sobretudo, reconhecer a importância de conhecer o fio da história constitutiva da configuração subjetiva dos sujeitos da aprendizagem, procurando compreender a forma como se imbricam nela o afeto e a cognição. O desafio torna-se, então, encontrar canais que permitam fluir e convergir os processos de significação na direção dos objetivos educacionais. (TACCA, 2006b, p. 61)

A comunicação, considerada como a utilização plena do diálogo, apresenta-se como importante canal que permite o encontro na relação. O aluno tratado de maneira coletivizada, onde a turma recebe orientações amplas e gerais do professor, dificulta a aproximação e o envolvimento necessário à criação de um espaço relacional na sala de aula. Apesar das dificuldades relativas ao quantitativo de alunos na sala de aula, pode-se inferir que muitos professores não buscam tal aproximação por não perceber a importância das situações comunicativas como momentos que podem promover o desenvolvimento. Segundo González Rey (1999), a comunicação implica a individualização e a diferenciação por meio da criação de espaços flexíveis que garantam a expressão do aluno.

A comunicação aparece, portanto, como via privilegiada para a consideração da sala de aula como espaço relacional e a aproximação com os processos de sentido produzidos neste contexto. Conhecer os alunos para além dos aspectos instrumentais supõe a aproximação com os mesmos no sentido de construir espaços relacionais e dialógicos no contexto da sala de aula.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



É importante salientar que o professor não constrói a relação sozinho, pois o posicionamento do aluno e sua disponibilidade para o encontro também constituem a relação. Entretanto, por sua intencionalidade e posição como organizador do ambiente social, entendemos que ele deve buscar alternativas para negociações que permitam que os alunos se mostrem no processo de ensino-aprendizagem, alternativas essas que deverão estar pautadas em bases de confiança, valorização e respeito.

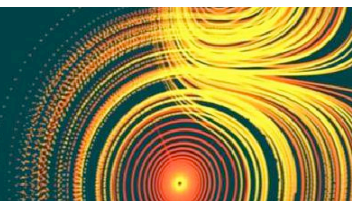
Diante dessa complexidade algumas pessoas podem questionar: cabe ao professor aprofundar nas questões subjetivas de cada aluno? O professor tem condições de investigar a constituição subjetiva de todos os alunos? Estamos buscando uma perspectiva clínica do trabalho do professor ou ainda uma aplicabilidade da Teoria da Subjetividade na prática pedagógica? Há que se refletir sobre tais questões com cuidado.

Não podemos falar de aplicabilidade da teoria na prática, visto que isto contradiz o que a própria Teoria da Subjetividade sustenta. Entretanto, aprofundar o entendimento sobre a subjetividade humana abre novas zonas de sentido para se pensar o desenvolvimento humano e os processos educativos. Não se trata de uma perspectiva clínica do trabalho do professor, mas de ele compreender que precisa olhar para o aluno de uma maneira mais ampla e complexa e buscar criar possibilidades para a aprendizagem e desenvolvimento de todos, especialmente aqueles que vêm enfrentando barreiras no processo escolar. Este processo torna-se complexo se pensarmos que envolve a subjetividade social da escola e da sociedade de maneira mais ampla sobre o papel da educação e o papel do professor, em articulação com a subjetividade individual do próprio professor. O professor é visto como executor de tarefas ou como produtor? Na subjetividade social da escola se entende o trabalho do professor como técnica? O professor entende o desenvolvimento como algo processual, inacabado ou estanque? Se pensa as práticas pedagógicas como práticas dialógicas ou como transmissão de conteúdos? Todos esses entendimentos estão por trás da maneira como o professor percebe seu aluno e se articulam de maneira complexa na produção de sentidos subjetivos sobre o aluno, bem como na constituição subjetiva da sala de aula. Entretanto, a maneira como o professor percebe seus alunos também é um processo que se desenvolve. No curso da ação, na relação com as crianças o professor pode produzir novos processos de subjetivação que implicam num novo posicionamento como docente e na criação de recursos para se aproximar ou se afastar de determinado aluno, por exemplo.

Recordo-me neste momento da fala de uma professora das séries iniciais durante um conselho de classe. Ela se queixava de um aluno que perturbava a ordem da sala de aula, mexendo com os colegas, desafiando a professora, sempre emburrado e de cara fechada se



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



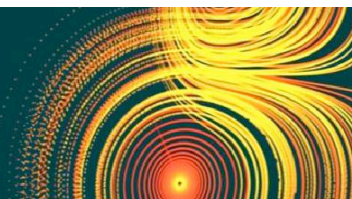
recusava a fazer qualquer tipo de atividade. A professora disse que percebia que estava começando a “implicar” com aquele aluno e que já parava de investir em sua aprendizagem, já que isso demandava tamanha energia dela. Continuando o relato, a professora contou que em um dia de recreação aquele aluno brincava muito, se divertia, sorria bastante e se apresentava de uma maneira descontraída muito diversa da maneira que se posicionava em sala de aula. Naquele instante a professora disse que olhou pra ele de uma outra maneira, que ver a alegria que ele expressava brincando fez ela pensar: “*ele é só uma criança!*”. A partir de então, a professora disse que tentava olhar para ele com mais leveza, entendendo que ele não era apenas “o menino que perturbava a sala”, mas que podia ser também o menino alegre do dia da recreação.

Este relato simples e, ao mesmo tempo, profundo nos mostra o quão complexa é a relação entre professor e alunos. A maneira como o professor enxerga os alunos implica no investimento que o docente fará em sua aprendizagem. Será que a professora do relato precisaria investigar questões mais específicas da constituição subjetiva de todos os seus alunos? Provavelmente não, mas em relação àquele aluno específico ela possivelmente precisaria buscar uma aproximação no sentido de entender o que está por trás daqueles comportamentos que atrapalham o posicionamento do aluno em sala de aula. Para isso, ela precisaria conhecer a Teoria da Subjetividade? Não necessariamente. O relato já nos mostra que a professora conseguiu perceber o aluno de outra forma e tentou não cristalizar a imagem anterior. Os próximos passos, a forma de trabalhar com aquela criança ou qualquer outra, será descoberta na relação. O professor deverá pensar em como abre espaço para as crianças se posicionarem na sala de aula, e não apenas seus pensamentos sobre os conteúdos curriculares, mas a partir de seus interesses, gostos, contextos sociais, emocionalidades, etc. O professor deverá buscar formas para que o outro se expresse e se posicione como sujeito de sua aprendizagem e desenvolvimento e, tal processo só será possível a partir de uma implicação simbólico-emocional. Este processo é desafiador porque não está em um manual, em um livro ou até mesmo na teoria, ele será descoberto e construído na relação dialógica com o outro. Qual é a qualidade da relação que gera diferença na prática pedagógica? Não é apenas o vínculo afetivo piegas, mas a relação que gera um espaço comunicativo-emocional entre as pessoas. Um ambiente em que a criança sinta-se livre para se posicionar ao mesmo tempo em que o professor instigue, tencione, provoque e faça uma boa leitura interpretativa da criança.

A relação dialógica não é apenas a relação onde há diálogo, mas a relação que apresenta uma abertura humana para o encontro e que possibilita uma produção subjetiva que desenvolva a relação em curso. O momento do diálogo entre um professor e um aluno, por



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



exemplo, não é apenas a soma das duas pessoas, mas a produção de um novo campo. Durante o diálogo e na relação, coisas novas são produzidas. Não é só uma troca de ideias, há um caminho de infinitas possibilidades, que nem mesmo o professor com sua intencionalidade tem controle. A relação dialógica se alimenta no curso da ação e tem um caráter gerador que pode implicar em novos processos de subjetivação que irão integrar a configuração subjetiva do aluno, por exemplo, facilitando seu envolvimento com a aprendizagem.

É importante destacar que a Teoria da Subjetividade se apresenta como possibilidade de compreensão de fenômenos complexos, tais como os processos relacionais no contexto pedagógico. Compreender a relação entre professor e alunos a partir de sua complexidade não significa apenas ponderar que é algo complicado ou de difícil explicação, mas principalmente considerar como um processo que possui formas de organização plurideterminadas e sistêmicas. Como esclarece González Rey (2005, p. 18), “a complexidade expressa uma tensão constante entre organização e processo, entre continuidade e ruptura, que rompe com o determinismo mecanicista.” Dessa forma, os fenômenos complexos exigem leituras plurais, com reconhecimento da sua heterogeneidade constitutiva, seu caráter histórico, singular e indivisível em elementos fragmentados (MITJÁNS MARTINEZ, 2005).

## Referências

CAMPOS, G. R. A. A Constituição subjetiva do aluno em situação de fracasso escolar. (Dissertação de Mestrado). Brasília: UnB, 2005

FARIAS ET AL, Maria Sabino de. Didática e docência: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

LUNARDI-MENDES, Geovana M. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares no atendimento as diferenças dos alunos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

NETO, José Batista. A relação professor-aluno na perspectiva da diversidade: dimensão didático-metodológica. In: NETO, José Batista. SANTIAGO, Eliane (Orgs). Formação de professores e prática pedagógica. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. La comunicación educativa: su importancia en el desarrollo integral de la personalidad. Comunicación, personalidad y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa na psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica. In.: Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Carmem Tacca (Org.). Campinas, SP: Alínea, 2006.

MADEIRA-COELHO, C. M. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem, IN: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (orgs), A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior, Campinas, SP: Alínea, 2009.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes. In: ALDA, M. M. S. et al. Novas subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social. Recife: Edições Bagaço, 2006.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TACCA, Maria Carmem V.R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SIMÃO, Livia Mathias (Org). O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TACCA, Maria Carmen V. R. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco na relação professor-aluno. In: Aprendizagem e trabalho pedagógico. TACCA, Maria Carmen V. R. (Org), Campinas, SP: Editora Alínea, 2006a.

\_\_\_\_\_. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: MALUF, Maria Irene (coord.). Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006b.

TUNES, Elizabeth, TACCA, Maria Carmem V. R. e BARTHOLO, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. Cad. Pesqui., set./dez. 2005, vol.35, no.126, p.689-698. ISSN 0100-1574

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. Da constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SIMÃO, Livia Mathias (Org). O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Pensamiento y habla. Buenos Aires: Colihue, 2012.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 4:** Trabalho Pedagógico e Subjetividade

## **APORTES PARA UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA MOTIVAÇÃO EM CONTEXTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM CIENTÍFICA**

Wilton Rabelo Pessoa – UFPA  
wiltonrabelo@yahoo.com.br

José Moysés Alves – UFPA  
jmalves@ufpa.br

### **Resumo**

No presente trabalho objetivamos refletir sobre a motivação para ensinar e aprender ciências, a partir do referencial teórico da subjetividade numa perspectiva histórico – cultural. Para isso nos apoiamos na Teoria da Subjetividade de González Rey, no âmbito da qual aprendizagem e motivação são representadas como produção de sentido subjetivo que se expressa em diferentes configurações subjetivas para cada sujeito no curso de suas ações. Constatamos que ainda são poucos os trabalhos sobre a motivação na área de ensino de química em nosso país. Além disso, foi possível perceber que, em geral, nas pesquisas sobre o chamado domínio afetivo da educação científica, afetividade e cognição são abordados de forma dicotômica, prevalecendo no estudo da motivação aspectos cognitivos, isolados da complexidade subjetiva dos sujeitos. Neste sentido, entendemos que o estudo da motivação nos processos de ensino e aprendizagem de química poderá ser beneficiado por um novo enfoque que concebe os processos motivacionais como produção subjetiva e histórica, ao abordar de forma integrada o simbólico e o emocional. A motivação como expressão subjetiva, reforça a ideia de que um dos objetivos do ensino de ciências seja potencializar o interesse dos estudantes, tornando-se importante o desenvolvimento de pesquisas na área de educação em ciências que busquem entender como os professores podem mobilizar emocional e intelectualmente os estudantes na aprendizagem científica.

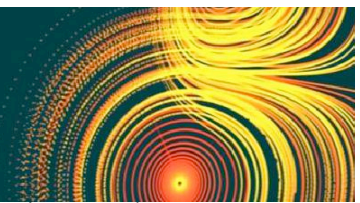
**Palavras-chave:** Aprendizagem Científica; Subjetividade; Motivação.

A pesquisa sobre o ensino de química (SCHNETZLER, 2004) demonstra que ainda é predominante na escola uma visão de aprendizagem como reprodução, na qual o ensino estaria voltado somente para transmissão de grandes quantidades de conteúdos, para que sejam memorizados e reproduzidos pelos estudantes nos momentos de avaliação. A aprendizagem baseada na transmissão de um conhecimento pronto e que por isso não é passível de discussão e reflexão, passa a ser representada em uma dimensão estritamente cognitivo–reprodutiva e com isso se distancia do desenvolvimento humano (GONZÁLEZ REY, 2008), ao desconsiderar processos subjetivos – sociais e individuais – que caracterizam a aprendizagem escolar.





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



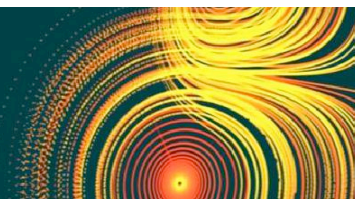
Contudo, entendemos que no aprender ciências estão envolvidos motivos, valores, atitudes, aspectos constitutivos da aprendizagem que chamam atenção para a importância de considerar o sujeito em sua condição integral, para além de aspectos conceituais do conhecimento, que, em geral têm sido enfatizados na pesquisa sobre a aprendizagem científica (MORAES, RAMOS E GALIAZZI, 2004). Essa ênfase restringe o estudo da motivação, pois ignora o caráter ativo da pessoa e o aspecto emocional do ensino e da aprendizagem, momento em que a motivação passa a ser vista apenas como elemento externo a esses processos. É nesse sentido que no presente trabalho temos como objetivo refletir sobre a motivação para ensinar e aprender ciências, a partir do referencial da teoria da subjetividade, de modo a gerar inteligibilidade sobre a complexidade presente nos processos motivacionais, requer uma revisão das concepções usuais de aprendizagem e motivação. Para isso, concordamos com González Rey (2008) sobre a necessária revisão das concepções usuais de aprendizagem e motivação.

Para o referido autor algumas considerações epistemológicas podem acompanhar tal revisão sobre a concepção de aprendizagem escolar, das quais destacamos, superação da noção de conhecimento como algo objetivo, baseado na separação entre sujeito e objeto e que resulta na omissão da pessoa em relação ao que está aprendendo, reflexão e produção de ideias por parte da pessoa como momentos constitutivos do aprender, o que caracteriza a aprendizagem como processo de desenvolvimento do sujeito *na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende* (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 32). As duas considerações têm em comum o fato de chamar atenção para a importância do posicionamento da pessoa em relação ao que está aprendendo, ou seja, como sujeito de sua aprendizagem.

A Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005) parte de uma perspectiva histórico-cultural que permite representar a aprendizagem numa visão complexa, tendo em vista que não é constituída somente por uma dimensão cognitiva, pois aparece integrada à subjetividade de estudantes e professores. A partir da categoria de sentido de Vygotsky, González Rey (2003) propõe considerar a aprendizagem como produção subjetiva. Isso porque a definição do pensamento como função de sentido, apresentada por Vygotsky, permite considerar a aprendizagem também como produção de sentido, o que implica o sujeito que aprende na rota singular de sua aprendizagem. O aprender sem produção de sentido torna-se uma atividade *formal, descritiva, rotineira, memorística, que não implica o sujeito que aprende* (p.81). Segundo González Rey (2008) o sentido subjetivo não se opõe ao



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



aspecto operacional da aprendizagem, mas acrescenta uma qualidade que não havia sido considerada como constitutiva da aprendizagem, sua dimensão subjetiva. O aprender nessa perspectiva

Acontece na historicidade, na emocionalidade e nos processos simbólicos que integram a subjetividade individual e social. Podemos, então, confirmar a ideia de que a aprendizagem não é simplesmente uma atividade que todos realizam ao longo da vida, pois que é realização de um sujeito, uma função sua, e acontece no âmago da produção de sentido continuamente articulada como uma configuração subjetiva singularizada (TACCA E GONZÁLEZ REY, 2008, p.160).

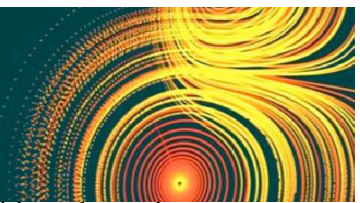
A aprendizagem é concebida como uma realização do sujeito, que constrói conhecimentos e nela se envolve integralmente, representando um modo particular de constituir a si mesmo e de ver o mundo. Por isso é importante considerar o subjetivo na investigação da aprendizagem escolar (GONZÁLEZ REY, 2005), compromisso que assumimos ao refletir sobre a motivação para aprender e ensinar química. A partir da categoria de sujeito que aprende, emergem nesta concepção de aprendizagem aspectos emocionais e cognitivos interligados e em relação indissociável com a organização subjetiva do sujeito. Nessa perspectiva teórica, tornam-se importantes aspectos subjetivos do aprender que em geral têm sido pouco considerados nas práticas pedagógicas, tais como o caráter singular da aprendizagem e sua compreensão como prática dialógica (GONZÁLEZ REY, 2008). O primeiro aspecto rompe com a ideia do ensino somente como exposição do professor que estimula a reprodução do aprendido por parte do aluno. Considerar o caráter singular do aprender nos leva a pensar na abertura de espaços que possibilitem ao estudante participar com suas experiências e ideias na aprendizagem. Para isso, é necessário o desenvolvimento de relações que propiciem a postura ativa e a reflexão deles em relação aos conteúdos, o que nos conduz ao segundo aspecto subjetivo, compreensão da aprendizagem como prática dialógica na qual os pontos de vista dos estudantes tomem parte do processo de construção de conhecimento nas aulas de ciências.

A aprendizagem como realização do sujeito possibilita considerar os processos motivacionais como intrínsecos a ela, pois conforme a definição de sentido subjetivo, o motivo não poderia ser estudado como elemento isolado ou como um *momento parcial da psique comprometido com um espaço específico da atividade* (GONZÁLEZ REY, 2005, p.36). No entanto, motivação e emoção

sempre foram consideradas como externas, extrínsecas ao processo de aprender, o que gerou uma dicotomia cognição-afeto que alimentou uma idéia de motivo como unidade afetiva direcionada por um conteúdo



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



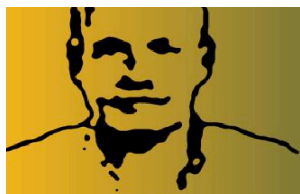
psicológico concreto, proliferando assim, taxonomias descritivas de motivos como unidades quantitativas portadoras de um conteúdo concreto e suscetíveis de mensuração, como por exemplo, motivação pelo esporte, necessidade de reconhecimento, auto-estima etc. Esses motivos eram analisados como unidades isoladas que atuavam influenciando as diferentes atividades humanas (GONZÁLEZ REY, 2008, p.34).

Inspirados na Teoria da Subjetividade, concebemos a motivação como fenômeno subjetivo e complexo, no qual o simbólico e o emocional participam simultânea e recursivamente sem que um seja a causa do outro. Nesse contexto, a motivação é definida como *complexa integração de sentidos subjetivos que se organizam em torno de uma atividade ou experiência do sujeito* (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36). O envolvimento do sujeito em uma atividade, concebido como produção de sentidos subjetivos, é inseparável de sentidos experimentados em outros espaços sociais. Assim, aprendizagem e motivação *estariam mediadas pelos sentidos subjetivos manifestados em outras esferas da vida do sujeito, como sua vida social e familiar em um sentido geral* (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 197). Essa integração, que envolve aspectos da história do sujeito com momentos de sua ação atual, organiza a subjetividade em termos sistêmicos e é definida como configuração subjetiva.

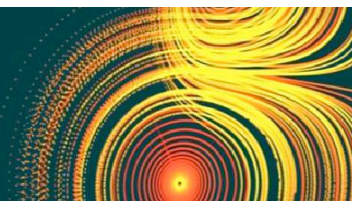
Dessa forma, os motivos são configurações subjetivas organizadas durante a ação, sem que essa organização se restrinja a uma simples necessidade conectada à ação atual, pois as configurações organizadas na ação sempre envolvem as configurações subjetivas da personalidade. As configurações subjetivas representam redes de sentidos subjetivos que se manifestam em processos simbólicos e emoções essenciais para a motivação (GONZÁLEZ REY, 2012). Assim, pesquisar a motivação requer conhecer os sentidos subjetivos que os sujeitos atribuem à sua participação nas atividades em que estão envolvidos (ALVES, et. al., 2012), mas sem se restringir a eles. A esse respeito, González Rey (2009) nos diz que:

A motivação não é específica de uma atividade, é uma motivação do sujeito, uma configuração única de sentido que participa da produção de sentido de uma atividade concreta, mas que não é alheia aos outros sentidos produzidos de forma simultânea em outras esferas da vida do sujeito (p. 127).

Isso porque os sentidos subjetivos são sistemas motivacionais que permitem investigar o envolvimento dos sujeitos nos contextos de ensino e de aprendizagem não apenas em função de seu vínculo direto neles, mas como uma produção de sentido da qual toma parte a constituição subjetiva da pessoa ao longo de sua história. Desse modo, torna-se necessário considerar que a motivação não é simplesmente um problema de ensino ou uma ferramenta



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



que pode ser aplicada em um momento dele. No entanto, é difícil abrir mão da suposta segurança de que *geralmente os cursos de ciências costumam, por si só, motivar os alunos* (SIQUEIRA, 1996, p.2) apenas por meio do uso de determinadas atividades. Na perspectiva da Teoria da Subjetividade,

(...) a motivação será o tipo de configuração subjetiva que está na base da produção de sentidos subjetivos comprometidos com a ação na atividade concreta de cada sujeito singular. Portanto a motivação define-se no sujeito e pelo sujeito e não pelo tipo de atividade. Pensar em tipos de motivação padronizada para atividades específicas é uma reminiscência de uma psicologia sem sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36).

Ao comentar que a motivação *define-se no sujeito e pelo sujeito e não pelo tipo de atividade*, González Rey retira da motivação o caráter de identificação termo a termo com o externo, e permite compreendê-la em sua especificidade, como expressão subjetiva da pessoa. Isso não significa contudo, uma perspectiva mentalista que não estaria de acordo com a definição de subjetividade que adotamos neste trabalho. O motivo *não é um determinante intrapsíquico, mas uma formação psíquica geradora de sentido presente em toda atividade humana* (GONZÁLEZ REY, 2003, p.247). A ideia da motivação como formação de sentido, possibilita concebê-la na confluência de sentidos subjetivos de procedências diversas, que participam do sentido subjetivo do ensino e da aprendizagem na escola.

A motivação como configuração de sentido reforça a necessidade de estudar os processos motivacionais numa perspectiva que integre diferentes espaços em que a subjetividade é simultaneamente produzida. Isso porque o sujeito, subjetivamente constituído no curso de sua história, desenvolve processos de subjetivação em cada uma de suas atividades atuais e os sentidos produzidos em tais atividades constituem subjetivamente as outras, em um *processo permanente de integração, organização e mudança* (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 127). Por isso, as configurações subjetivas em que se expressam a motivação são sempre consideradas em processo, o que supera a ideia do motivo como conteúdo pontual que estimula a realização de uma atividade concreta. Em síntese, a teoria da subjetividade num enfoque histórico-cultural, representa a motivação como produção de sentido subjetivo que se expressa em diferentes configurações subjetivas para cada sujeito no contexto de suas ações.

## **Estudos Sobre a Motivação em Contextos de Ensino e de Aprendizagem de Química**

Embora seja reconhecida a importância de aspectos emocionais no ensino de ciências,

é notória a pouca atenção dispensada nas pesquisas, quando comparada com a análise de aspectos cognitivos da formação docente e do ensino na referida área (REISS, 2005). Entendemos que essa assimetria está relacionada a diferentes questões, dos quais destacamos: 1- a natureza complexa e a dificuldade de diagnóstico da dimensão afetiva para fins de investigação (KOBALLA E GLYNN, 2007); 2- a longa tradição cognitiva da pesquisa em educação em ciências (ALSOP E WATTS, 2003); 3- o legado do pensamento cartesiano, que opôs razão e emoção (ZEMBYLAS, 2005) e de certo modo dificultou a investigação sobre o afeto e suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem de ciências.

Esse desinteresse pode ser percebido também nos objetivos de ensino que de modo geral são definidos para os componentes curriculares de nossas escolas (LEITE, 2006). Em tais objetivos de disciplinas como química, física e biologia, são enfatizados aspectos cognitivos da aprendizagem, sem preocupação com a qualidade das relações dos estudantes entre si e destes com o professor nas aulas. Também não são planejadas condições para que os estudantes construam vínculos positivos com o objeto de estudo. A formação em atitudes, por exemplo, de cooperação entre os colegas e de interesse e curiosidade pela ciência, tem pouca relevância, se comparada com o ensino de conteúdos conceituais de ciências (POZO E GÓMEZ CRESPO, 2009).

Nas pesquisas da área de ensino de ciências, a motivação é tradicionalmente considerada uma construção do chamado ‘domínio afetivo da educação científica’. A esse respeito, no presente tópico nosso interesse específico não é apresentar um levantamento exaustivo, mas sim apresentar as principais características de pesquisas sobre o chamado domínio afetivo, para então discutir o enfoque dado em relação ao estudo da motivação, tendo como base princípios da teoria da subjetividade. Para isso, recorreremos principalmente aos trabalhos de Simpson et al. (1994), que realizaram um levantamento de pesquisas sobre o domínio afetivo, Pintrich et al. (1993), que discutiram a inclusão de aspectos afetivos em um modelo de aprendizagem e Pintrich e Schunk (2006), que apresentaram diferentes aspectos teóricos relacionados ao estudo da motivação. Em seguida, discutimos estudos do contexto brasileiro que ilustram o modo como a motivação é abordada na perspectiva da pesquisa sobre o domínio afetivo na educação científica.

Pesquisas sobre o domínio afetivo da educação científica partem do consenso de que as ações dos estudantes são influenciadas pelos *valores que possuem, a motivação que possuem, as crenças que eles trazem de casa para a sala de aula, e a miríade de atitudes formuladas por eles sobre a escola, a ciência, e a vida em geral* (SIMPSON et al., 1994, p. 211). As pesquisas costumam incluir inúmeras construções, tais como atitudes, motivação,



valores, interesses e crenças. Dentre as categorias citadas, atitude e motivação tendem a ser enfatizadas, sendo considerados segundo Koballa e Glynn (2007) os construtos mais importantes na linha de pesquisa sobre o domínio afetivo.

Simpson et al. (1994), por exemplo, revisaram a pesquisa sobre o domínio afetivo na aprendizagem em ciências e, apesar de levarem em conta diferentes construções teóricas, concentraram sua análise na atitude, definida como uma *predisposição para reagir positiva ou negativamente às coisas, pessoas, lugares ou ideias* (SIMPSON, et al., 1994. p. 212). As atitudes em relação à ciência referem-se especificamente ao fato de uma pessoa gostar ou não de ciências e de reagir positiva ou negativamente em relação ao conhecimento científico. Ao comparar os termos atitude e motivação, no que diz respeito a seus principais componentes, os referidos autores afirmam que a motivação tem como principal componente o comportamento, enquanto as atitudes incluem o afeto, a cognição e o comportamento em sua composição. Entretanto, apesar de considerarem diferentes dimensões do conceito de atitude, a análise empreendida por Simpson e seus colaboradores destaca, em geral, apenas o comportamento e a cognição (SANTOS E MORTIMER, 2003).

Em comparação com as atitudes, a motivação não foi estudada com tanta frequência por parte dos pesquisadores da área de educação em ciências (KOBALLA, 2012). Segundo Pintrich et al. (1993) tem havido pouca pesquisa ou desenvolvimento de teorias que tentam vincular motivação e cognição. Pintrich et al. analisaram relações entre componentes motivacionais e a cognição do estudante a partir do modelo de mudança conceitual descrito por Posner et al. (1982). O trabalho de Pintrich et al. (1993) traz importante contribuição para a área de ensino de ciências ao argumentar que fatores não cognitivos, especificamente as crenças motivacionais, podem influenciar a aprendizagem das ciências, sendo necessário considerá-los na investigação sobre o envolvimento cognitivo dos estudantes durante as aulas. O modelo de mudança conceitual baseado numa concepção de aprendizagem como *cognição fria e isolada* (PINTRICH et al., 1993) não descreveria adequadamente a aprendizagem em contexto de sala de aula. Ao recorrer somente a fatores cognitivos, o modelo de mudança conceitual não explicaria, por exemplo, por que algumas vezes estudantes que possuem o conhecimento prévio requisitado, não mobilizam esse conhecimento quando realizam diversas atividades na escola e fora dela.

A crítica de Pintrich et al. (1993) ao modelo de mudança conceitual levantou uma série de questões, dentre as quais destacamos: a) A metáfora da ecologia conceitual, utilizada para se referir aos vários tipos de conhecimentos importantes para o estudante na acomodação de novas ideias, não leva em conta que, ao contrário dos ecossistemas, os estudantes tem



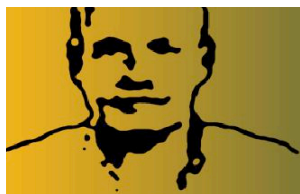
objetivos e crenças, o que sugere um papel das crenças motivacionais na aprendizagem; b) As condições básicas descritas para que a mudança conceitual ocorra pressupõem um processo racional que ignora a influência dos construtos motivacionais sobre o atendimento a tais condições. No modelo de mudança conceitual os estudantes estariam voltados somente para a meta de atribuir sentido às informações e relacioná-las com seus conhecimentos anteriores.

Partindo da perspectiva Piagetiana na qual o afeto está relacionado a energização da ação, incluindo a atividade cognitiva, Pintrich e seus colaboradores assumiram que diferentes processos cognitivos podem ser influenciados pelas crenças motivacionais dos estudantes. Essas construções motivacionais advêm de uma perspectiva social cognitiva da motivação que destaca *o papel que as crenças dos alunos e interpretações de eventos reais desempenham na dinâmica motivacional* (PINTRICH et al., 1993). Os referidos autores organizaram os componentes motivacionais em torno de dois fatores: (1) um componente de valor, que diz respeito às crenças motivacionais dos estudantes acerca de suas razões para a escolha de uma atividade e inclui construtos de orientação para a meta, interesse e importância da atividade; (2) um componente de expectativa, que diz respeito às crenças motivacionais dos estudantes sobre sua capacidade de realizar uma atividade e inclui construtos de auto-eficácia, atribuições e crenças de controle.

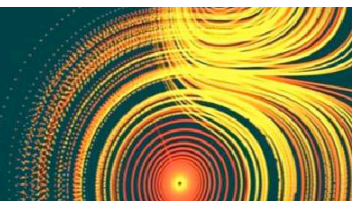
Pintrich e Schunk (2006) definiram a motivação como processo que nos dirige para um objetivo ou meta, que instiga e mantém nossa atividade. Tal processo pode ser investigado a partir de determinados comportamentos como a escolha entre atividades distintas, o esforço, a persistência e a expressão dos sujeitos. De modo geral, a pesquisa sobre o domínio afetivo no que diz respeito à motivação, se propõe a investigar *por que os estudantes se esforçam para determinados objetivos na aprendizagem, com que intensidade eles se esforçam e que emoções podem caracterizá-los neste processo* (KOBALLA E GLYNN, 2007, p. 85).

Em relação ao contexto brasileiro, no que diz respeito à produção acadêmica sobre a motivação em aulas de química, inicialmente realizamos uma busca exploratória nos artigos da revista Química Nova na escola, tendo em vista sua importância para a divulgação da pesquisa na área de ensino de química no país (SCHNETZLER, 2004). Para essa busca inicial utilizamos os termos “motivação” e “motiva”, na ferramenta de pesquisa do *site* da revista e não encontramos nenhum trabalho que tivesse a motivação como objeto específico de estudo.

Em seguida, com o objetivo de ampliar a busca realizamos uma consulta ao Google acadêmico, pelo fato de ser um portal de acesso livre que reúne periódicos, anais de eventos, bases de informações de universidades e outras bases de dados como Scielo, por exemplo. Consultamos a produção do período de 2000 a 2013, utilizando simultaneamente os



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



termos “motivação” e “aulas de química”, com os quais obtive 739 resultados. Efetuamos a leitura do resumo dos trabalhos, identificando aqueles que dentre seus objetivos focalizavam aspectos relativos à motivação em aulas de química. Quando a leitura do resumo não fornecia informações suficientes para identificar os objetivos do trabalho, realizamos também a leitura do texto completo. De acordo com o critério que estabelecemos, selecionamos 10 trabalhos para revisão.

Em relação aos estudos brasileiros, o número de trabalhos que selecionamos dentro do critério estabelecido, indica que em nosso país ainda é reduzida a produção acadêmica sobre a motivação na área de ensino de química. Os trabalhos que revisamos podem ser reunidos, de acordo com o enfoque dado à motivação, em dois grupos:

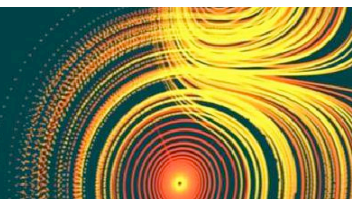
- a) O primeiro grupo de trabalhos focaliza fatores que motivam os estudantes nas aulas de química, como por exemplo, o conhecimento sobre substâncias e fenômenos, a explicação do professor e a afinidade com ele, a descontração nas aulas, o recebimento de pontos e a obtenção de um diploma no futuro (CARDOSO E COLINVAUX, 2000; DUTRA ET AL., 2012; LOVATE E VOGEL, 2012; MARANGONI ET AL., 2013).
- b) O segundo grupo de trabalhos focaliza a influência de determinadas atividades e recursos didáticos na motivação dos estudantes para a aprendizagem de química, tais como aulas práticas, comunidades virtuais, oficinas temáticas e uso de tiras em quadrinhos (RIBEIRO, FONSECA E SILVA, 2003; WANDERLEY ET AL., 2005; FREITAS E CORREA, 2008; SANTOS ET AL., 2013; CORREA (2009); KASSEBOEHMER ET AL., 2012).

Nesses trabalhos aparece implícita ou explicitamente a ideia da motivação como resposta a um conteúdo externo ou como elemento que incentiva a realização de uma determinada atividade. Embora as pesquisas apresentem resultados importantes por levantarem diferentes aspectos que intervêm na motivação em aulas de química, a nosso ver, elas não possibilitam discutir a motivação em sua complexidade e caráter subjetivo.

Concordamos que no âmbito da educação escolar existe uma diversidade de proposições pedagógicas e atividades que podem contribuir para potencializar e promover processos motivacionais nas aulas tais como projetos de investigação, excursões exploratórias,



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



trabalhos em grupo, jogos didático-pedagógicos, pesquisas na internet e em bibliotecas, dentre outras atividades, nas quais os estudantes podem sentir-se estimulados a escolher temáticas, apresentar e debater opiniões divergentes e a propor possíveis caminhos para a resolução de problemas em investigação.

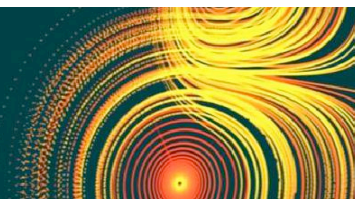
Entendemos que tais estratégias são fundamentais para mobilizar o envolvimento nas aulas, mas não garantem por si só que a motivação seja atingida. Isso seria desconsiderar o sujeito que aprende, que está em constante movimento de construção de sua subjetividade e que produz sentido sobre as atividades em que está envolvido. A esse respeito González Rey (2003) nos diz que as atividades *não têm por detrás motivos universais que atuam como sua causa, os próprios motivos se organizam de forma única no contexto de uma atividade, fazendo parte de um processo de produção de sentido que tem caráter plurimotivado* (p. 247). Trata-se, portanto de reconhecer na aprendizagem, incluindo-se aí, as estratégias pedagógicas e materiais utilizados, as dinâmicas do sujeito que aprende.

Apesar de reconhecerem a importância de aspectos motivacionais nos processos de ensino e de aprendizagem, o quadro geral das pesquisas sobre o domínio afetivo aponta que a tendência é a investigação sobre como tais aspectos influenciam o comportamento e a cognição dos estudantes, o que implica no tratamento da cognição separada da motivação. A esse respeito, Koballa (2012) aponta que uma das principais limitações da pesquisa sobre o domínio afetivo é a definição de muitas variáveis afetivas, dentre as quais a motivação, apenas como complementos para a investigação cognitiva da aprendizagem. Disso resulta que, em geral, o afetivo acaba subordinado ao cognitivo na análise da motivação. Em nossa opinião, essa subordinação do afetivo explica também o fato de que, apesar de ser considerada relevante, a motivação para ensinar e aprender química não tem sido um objeto de estudo frequente e sistemático na área de ensino de química. Além de conceber e, conseqüentemente, estudar afeto e cognição de forma dicotômica, os referenciais acabam estimulando estudos de variáveis ou fragmentos do objeto motivação. Alguns reconhecem a sua complexidade e tentam alcançá-la juntando diversas variáveis, mas sem uma categoria totalizadora como subjetividade e configurações subjetivas.

A posição teórica que assumimos neste trabalho é que a investigação da motivação em aulas de química requer o reconhecimento de que afetividade e cognição se constituem mutuamente. Considerando o sujeito em sua condição integral, entendemos que a *dimensão afetiva não é um simples catalisador, mas uma condição necessária para que a aprendizagem ocorra* (PERRIER & NSENGIYUMVA, 2003, p. 1.124), de modo que a motivação não pode ser vista apenas como influência externa ao ensino e à aprendizagem científica.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Nessa perspectiva, entendemos que a categoria de sentido subjetivo ajuda a superar a dicotomia entre o afetivo e o cognitivo, pois ele é composto de processos simbólicos e emoções, representando a motivação humana como expressão da subjetividade da pessoa.

Outro aspecto que consideramos importante é que a motivação nas pesquisas sobre o domínio afetivo nem sempre é pensada como processo histórico-cultural, como produção subjetiva do sujeito historicamente situado. Além disso, a respeito da menção a tipos de motivação intrínseca ou extrínseca, assumimos, a partir da teoria da subjetividade, que ambos os tipos de motivação, são uma construção do sujeito, tendo em vista que as recompensas e as pressões na escola e em outros espaços não atuam como determinantes externos dos motivos, mas sim como possíveis elementos de sentido de uma configuração subjetiva do sujeito.

Comportamentos como esforço, persistência e escolha de uma tarefa, são considerados como indicadores tradicionais a partir dos quais se pode inferir a motivação dos sujeitos (PINTRICH E SCHUNK, 2006). Entendemos que tais comportamentos trazem informações sobre a motivação, contudo, como configuração de sentido subjetivo, o motivo não pode ser simplesmente identificado com um comportamento concreto. Todo comportamento do sujeito passa a ser compreendido e se torna relevante no contexto de produção de sentido subjetivo, que considera a pessoa e o contexto da subjetividade social em que desenvolve suas atividades.

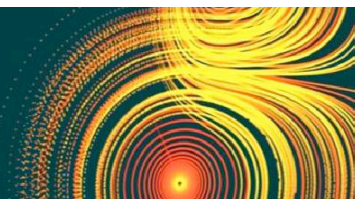
Moraes et al., (2007) ao discutir sobre a aprendizagem do conhecimento químico, apresenta uma posição que a meu ver é bastante relevante para o estudo da motivação para ensinar e aprender química:

A motivação não está na atividade propriamente dita. O interesse está no aluno e saber aproveitar o que os aprendizes valorizam para iniciar as atividades é forte possibilidade de seu envolvimento. Esse interesse também é desafiado e reconstruído ao longo do processo. Partir dos interesses dos alunos, entretanto, não implica estacionar neles (p. 206 – 207).

Moraes se aproxima da ideia da motivação como produção do sujeito, entendido como histórico-cultural, dotado de subjetividade individual e social. Essa produção precisa ser potencializada e reconstruída durante as aulas, inclusive para além dos interesses iniciais dos estudantes, no que aparece o caráter processual e dinâmico da motivação para a aprendizagem da química. O referido autor chama atenção para o fato de que a motivação aparece desde o início das atividades em aula, mas que não é simplesmente determinada por elas, tendo em vista que *a motivação não está na atividade propriamente dita*. Nós acrescentaríamos que a motivação como produção subjetiva, não é o resultado da ação direta do uso de uma atividade,



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



mas sim de uma produção da personalidade em constante comprometimento com a ação do sujeito.

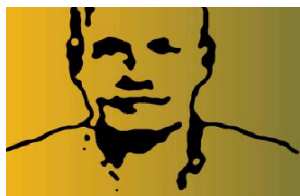
Valverde e Chavarria (2000) também defendem o caráter processual da motivação que está imbricada com todas as *relaciones dinámicas que surgen desde el momento que se establecen vínculos entre lo escolar y social, puesto que los aspectos específicos de la motivación se desarrollan en formaciones histórico-sociales concretas (...)* (VALVERDE e CHAVARRIA, 2000, p.4). Eles também avançam em relação à constituição da motivação ao argumentarem que ela não se restringe à atividade e ao que acontece nas aulas e criticam o entendimento da motivação como técnica ou procedimento de ensino, a ser utilizado somente no início de cada atividade escolar.

## Considerações Finais

Apesar da relevância e interesse sobre o tema da motivação na área de ensino de ciências, podemos dizer que ainda conhecemos pouco sobre os processos motivacionais para ensinar e aprender química. Isso significa que a articulação de aspectos sociais e individuais, afetivos e cognitivos, sem que um se reduza no outro, apresenta-se como um *desafio teórico* (COELHO, 2012, p.113) para a compreensão da motivação em contextos de ensino e de aprendizagem.

A posição que adotamos neste trabalho, inspirada na teoria da subjetividade, concebe afeto e cognição em constituição mútua, de modo que a motivação é vista como expressão integral da pessoa, isto é, como produção subjetiva. Neste sentido, a ideia da motivação como produção de sentido subjetivo requer que os processos de ensino e de aprendizagem estejam direcionados para subsidiar essa produção, na direção de uma melhor aprendizagem escolar. Assim, a perspectiva teórica da subjetividade possibilita considerar as produções e posicionamentos do sujeito no curso de suas experiências, superando a ideia da motivação como simples resposta a um fator externo à pessoa. O estudo da motivação nos processos de ensino e aprendizagem de química, em nosso meio, poderá ser beneficiado por um novo enfoque que trata a motivação como produção subjetiva e histórica, ao abordar de forma integrada o simbólico e o emocional.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## Referências

ALSOP, S., WATTS, M., **Unweaving time and foodchains**: Two classroom exercises in scientific and emotional literacy. *In*: Canadian Journal of Science, Mathematics and technology education, 2 (4), 435-449, 2003.

ALVES, J. M. et al. **Sentidos subjetivos relacionados com a motivação dos estudantes do clube de ciências da ilha de cotijuba**. *In*: Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências v. 14 n. 3, 2012.

CASTILHO, D.L.; SILVEIRA, K.P. e MACHADO, A.H. **As aulas de química como espaço de investigação e reflexão**. *In*: Química Nova na Escola. n. 9, p. 14-17, maio 1999.

CORRÊA, R. G. **Estudo do perfil motivacional para o aprendizado de Química**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) [Dissertação de mestrado apresentada ao Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia], 2009.

DUTRA et al. **Desmotivações no estudo da química**: uma análise de causas a partir das percepções de estudantes do ensino médio. *In*: Anais do XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ), 2012.

FREITAS, K. B. de e CORREA, P. R. M. **Atividades colaborativas no orkut como motivação para a aprendizagem de conceitos de química**. *In*: Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ), 2008.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica**. *In*: REY, F. L. G. (Org.) Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Thomson Learning. p. 27-51, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O sujeito que aprende**: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. *In*: TACCA, M.C.V.R. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Alínea. p. 29-44, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. L. REY, F.G. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e Saúde**: Superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2012.

KOBALLA, T.R. JR. & GLYNN, S.M. **Attitudinal and Motivational constructs in science learning**. Chpt. 4 in Abell, S. K. & Lederman, N. G. (eds.), Handbook of Research on Science Education, Mahwah: Erlbaum. 2007.

KOBALLA, T.R. **Framework for the affective domain in science education**. Disponível em: <http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/affective/framework.html>. Acesso em: 17/10/13, 2012.

LEITE, S. A. **Afetividade e práticas pedagógicas**. *In*: LEITE, S. A. (org.) Afetividade e





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 15-45, 2006.

COELHO, C. M. **Formação docente e sentidos da docência**: o sujeito que ensina, aprende. *In*: Albertina Mitjás Martínez; Beatriz Judith Lima Scoz; Maria Irene Siqueira Castanho. (Org.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. 1ªed. Brasília, DF: Liber livros, v., p. 111-130, 2012.

MORAES, R. ; RAMOS, Maurivan Güntzel ; GALIAZZI, M. C. . **Aprender química**: promovendo Excursões em Discursos da Química. *In*: ZANON, L. B; MALDANER, O. A. (Org.). Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil. 1ed. Ijuí, RS: Editora Unijui, v. 1, p. 191-210, 2004.

PERRIER, F., & NSENGIYUMVA, J. B. **Active science as a contribution to the trauma recovery process**. Preliminary indications with orphans for the 1994 genocide in Rwanda. *In*: International Journal of Science Education, 25, 1111- 1128, 2003.

PINTRICH, P. R., MARX, R. W., BOYLE, R. A. **Beyond cold conceptual change**: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *In*: Review of Educational Research, 63, 167-199, 1993.

PINTRICH, P.R. y SCHUNK, D.H. **Motivación en contextos educativos**. Teoría, investigación y aplicaciones (2ª ed.). Madrid: Pearson Educación, 2006.

POSNER, GEORGE, J., STRIKE, K. A., HEWSON, P. W., AND GERTZOG, W. A. **Accommodation of s Scientific Conception**: Towards a Theory of Conceptual Change. *In*: Science Education, 66(2), 211-227, 1982.

POZO, Juan I. & CRESPO, Miguel A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

REISS. *In*: ALSOP.S (Ed). **Beyond Cartesian Dualism**: Encountering affect in the teaching and learning of science (pp. 122-134). Netherlands: Springer, 2005.

SANTOS, F.M.T.; MORTIMER, E. F. **How Emotions Shape the Relationship between a Chemistry Teacher and Her High School Students**. *In*: Journal of Science Education. vol. 25, n.9. p. 1095-1110, 2003.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **A pesquisa no ensino de Química e a importância da Química Nova na Escola**. *In*: Química Nova na Escola, v. 20, p. 49-54, 2004.

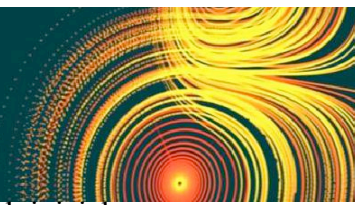
SIMPSON, R. D., KOBALLA, T. R., OLIVER, J. S., & CRAWLEY, F. E. **Research on the affective dimensions of science learning**. *In* D. Gabel (Ed.), Handbook of research on science teaching and learning, p. 211-234, 1994.

SIQUEIRA, M.R. (1996) **Algumas considerações sobre motivação no ensino de ciências**. *In*: Ciência & Ensino. N.1 (out), 1996.

TACCA, M. C. V. R. REY, F. L. G. **Produção de sentido subjetivo**: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *In*: Psicologia, Ciência e Profissão, 28 (1). p.138-161, 2008.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

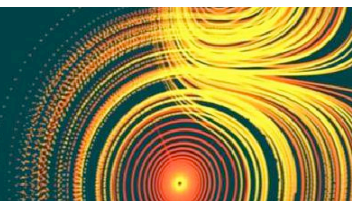


VALVERDE, A. A.; CHAVARRIA, G. C. **La motivación**: una actividad inicial o um proceso permanente. *In*: Revista Pensamiento actual. Costa Rica: Universidade da Costa Rica, 2000.

ZEMBYLAS, M. **Emotions and science**: teaching present research and future agendas *In*: Alsop.S. (Ed). Beyond Cartesian Dualism: Encountering affect in the teaching and learning of science. Netherlands: Springer, pp. 122-134, 2005.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 5:** Formação e Atuação de Professores e outros Profissionais na Perspectiva da Subjetividade

## A SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO CONTADOR DE HISTÓRIAS NO PROGRAMA BIBLIOTECA AMBULANTE E LITERATURA NAS ESCOLAS (BALE)

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra - UERN  
kekesoares@yahoo.com.br

Maria Lúcia Pessoa Sampaio - UERN  
malupsampaio@hotmail.com

### Resumo

O presente artigo discute acerca da subjetividade na formação e atuação dos contadores de histórias, enquanto mediadores de leitura. O mesmo advém dos estudos realizados na elaboração da tese de doutorado intitulada *Expressão criativa e subjetividade na contação de histórias no Programa BALE*. Para tanto, expõe uma reflexão pautada em dados coletados a partir de parte do questionário realizado com os membros que compõem a equipe do referido programa e que atuam como contadores de histórias em espaços diversificados. A discussão teórica na qual o estudo está embasado compreende os estudos da subjetividade elaborados por González Rey (2003, 2005, 2007, 2012), bem como o debate em torno da constituição e prática do contador de história, especialmente na sociedade contemporânea. A análise dos dados revela que os integrantes do BALE, mobilizam alguns aspectos de sua subjetividade no processo de formação enquanto mediador de leitura que atua principalmente como contador de história.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Programa BALE; Contador de Histórias.

### Primeiras considerações

A discussão a respeito da constituição da subjetividade vem sendo abordada por diversos estudiosos, em diversas áreas da formação em ciências humanas e sociais. Aqui, buscaremos trazer a o debate para o campo da atuação do contador de histórias, enquanto mediador de leitura que atua em diversos espaços, com um público também diverso. Esses contadores de histórias formam a equipe do programa BALE.

O BALE (Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas) é um programa de extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, pertencente ao *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM*, situado na cidade de Pau dos Ferros, interior do Estado Rio Grande do Norte/Brasil. O mesmo é formado por

professores e alunos da graduação, oriundos de cursos distintos, porém com maioria vindos dos cursos de Pedagogia e Letras.

Objetivamos nesse artigo, identificar os aspectos subjetivos que se sobressaem na fala dos entrevistados no tocante a sua atuação como contador de histórias, numa tentativa de compreender a dimensão subjetiva implicada em cada sujeito, como elemento de extrema relevância, tanto em sua formação, quanto na atuação junto ao público.

Julgamos que para uma melhor assimilação da abordagem aqui pretendida, necessitamos primeiramente apontar um percurso teórico que embase, na medida do possível, os principais conceitos que fundamentam nosso objeto de estudo. Posto isto, articularemos algumas considerações sobre o programa BALE, seus contadores de histórias e os processos subjetivos que emergem na formação e atuação destes.

No tocante as bases para a investigação, foram construídas a partir de um questionário respondido pelos membros do BALE, vez que a contação de história se configura como uma das principais estratégias empregadas pelo Programa, revelando que seus integrantes atuam/atuaram como contadores de histórias.

A elaboração e direcionamento do questionário se deram em virtude da elaboração da nossa tese de doutorado buscar investigar a criatividade e a subjetividade na contação de histórias com base na concepção histórico-cultural, a partir da epistemologia qualitativa. No entanto, acentuamos que para este momento, o foco será a perspectiva da subjetividade e utilizaremos somente parte do questionário, sendo este apenas uma das formas de construção dos dados para a pesquisa do doutorado.

Abordaremos aqui de forma sucinta alguns aspectos relevantes da subjetividade, especialmente na ótica do pesquisador Gonzalez Rey, procurando desencadear uma reflexão em torno de como esses processos emergem na constituição do contador de histórias incorporado ao Programa BALE, enquanto sujeito que realiza uma atividade que envolve diversos aspectos subjetivos.

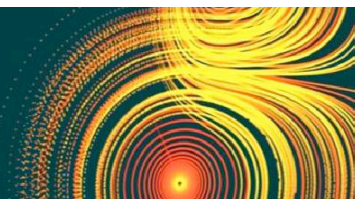
Salientamos aqui, o caráter introdutório de nossas discussões na tentativa de compreender a abordagem trazida pelo estudioso mencionado. O que buscamos é elaborar uma compreensão do sujeito contador de história e a sua constituição a partir de uma perspectiva que o considere como um ser em processo de formação.

## **O Programa BALE e seus Contadores de Histórias**

O programa BALE, desde sua origem como projeto de extensão no ano de 2007, busca a formação do leitor. Segundo as idealizadoras, professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio e



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Renata de Oliveira Mascarenhas, o objetivo é disseminar o gosto pela leitura a partir do texto literário, bem como outros gêneros que venham favorecer a formação de leitores e mediadores de leitura, tanto em espaços escolares, como não escolares. (SAMPAIO; MASCARENHAS, 2007).

Trilhando um caminho de sucesso, o BALE permaneceu enquanto categoria de projeto de extensão no período de 2007 a 2011, vinculado ao Departamento de Educação – DE, em parceria com o Departamento de Letras Vernáculas e Estrangeiras – DLV/DLE do *Campus Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia”* – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Pertencente ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem – GEPPE, o projeto alcançou no ano de 2012 o *status* de Programa de extensão, subdividindo-se em cinco ações, a saber: BALE Formação, voltado para a formação de novos mediadores de leitura, tanto na Universidade quanto na Educação Básica; BALE Ponto de Leitura, que se dedica ao trabalho com o livro, objetivando mediar o contato entre livro e leitor; BALE em Cena, atua principalmente com encenação das histórias. É nesse canteiro onde se desenvolve a maior parte das atividades de contação de histórias; Cine BALE Musical, desenvolve atividades através da inserção da música e do cinema, visando assim uma maior aproximação do público com a arte literária; e o BALE Net, responsável por gerenciar o programa no mundo virtual. Cada ação visa a se dedicar a um aspecto da formação do leitor, no entanto, todas trabalham em conjunto, com o objetivo maior de mediar o caminho entre o leitor e livro.

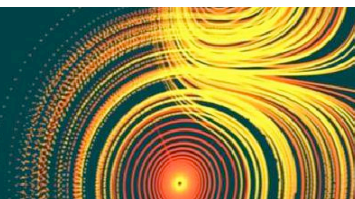
Ainda de acordo com uma das idealizadoras, “A ideia de torná-lo programa advém da grande proporção que o Projeto alcançou. Ganhando espaço, reconhecimento e aceitação da comunidade acadêmica, bem como do público atendido, [...]”. (SAMPAIO, 2012, p. 12) Para Sampaio (2012), ao tornar o BALE um Programa, foi possível atender a uma demanda maior do público, inserindo com isso as mais diversas linguagens no trabalho com a mediação de leitura, acrescentando à contação de histórias, outros vieses, como o cinema, a música, o teatro, a internet, dentre outras formas de comunicação que estão à disposição na sociedade atual.

Ao longo de sua trajetória, o BALE se tornou, além de Programa de Extensão, um ambiente de pesquisa, pois vem construindo um banco de dados significativo, com documentos escritos, fotos, e registros em vídeos de suas ações. Sendo, portanto, um espaço valioso para a produção acadêmica científica, sendo possível a investigação em diversos enfoques. Sobre esse aspecto, vale salientar que o BALE já se concretizou como objeto de





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



estudo de diversos trabalhos acadêmicos, entre artigos, monografias, dissertações e teses, tendo portanto uma extensa produção bibliográfica a respeito do mesmo.

Considerando o exposto é que destacamos para esse estudo, os contadores de histórias do BALE, lançando um olhar em torno dos aspectos subjetivos que se evidenciam em seus percursos de formação e atuação enquanto narrador. Levando em conta que ao contar uma história, cada contador imprime nela marcas de sua individualidade, enquanto sujeito, bem como de sua formação social, procuramos em nosso enfoque perceber os sentidos subjetivos que são construídos nesta prática.

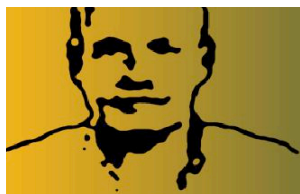
Nessa perspectiva, ponderamos que no BALE, a contação de histórias se transforma em arte, e os contadores de histórias em artistas da palavra, pois como aborda Rocha: “Contar histórias é uma arte muito antiga, presente em diferentes culturas e que se mantém viva na contemporaneidade pela voz dos artistas da palavra. [...]” (ROCHA, 2010, p. 54) Partindo das palavras da autora, bem como de outras leituras realizadas em torno do tema, inferimos que na sociedade atual, o ato de contar histórias ganhou *status* de arte, chegando a ser considerada como uma profissão.

Corroborando com o pensamento de Rocha (2010), ressaltamos que a narrativa atualmente é entendida como arte, e o narrador um artista, que ao mesmo tempo cria e recria o enredo das histórias. Estas embora sejam contadas por um indivíduo em particular, agregam elementos do social, que revelam um significado comum, pois como afirma Cândido “[...] os elementos individuais adquirem significado social na medida em que as pessoas correspondem a necessidades coletivas; e estas, agindo, permitem por sua vez que os indivíduos possam exprimir-se, encontrando repercussão no grupo.” (CÂNDIDO, 2006, p. 35)

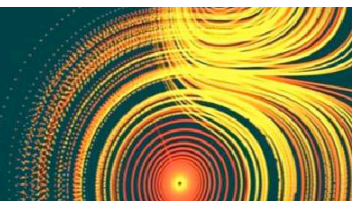
As palavras de Cândido revelam um aspecto significativo na prática da contação de histórias, enquanto manifestação social, que diz respeito ao fato dos contadores construírem sua formação a partir da experiência narrativa como processo subjetivo alicerçado na atuação enquanto contador de história.

## **A Subjetividade e a Constituição do Contador de Histórias no Programa BALE**

Para adentrarmos numa reflexão em torno da subjetividade e de como ela emerge no contexto de contação de histórias do programa BALE como parte da formação dos contadores de histórias precisamos levar em conta algumas considerações, advindas dos apontamentos teóricos de Gonzalez Rey (2003, 2005, 2007, 2012) sobre subjetividade e de alguns de seus colaboradores, entre eles destacamos os estudos de Mitjans Martínez (1997) sobre



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



criatividade, já que consideramos a contação de histórias como uma prática na qual ser criativo se apresenta como uma condição relevante.

Vale ressaltar que o contador de história do BALE, mesmo sem a pretensão de desenvolver essa atividade com *status* de profissão, se assemelha ao contador profissional moderno. Este, segundo Andrade, está “[...] saindo do espaço familiar e percorrendo novos espaços, como escolas, feiras do livro, livrarias, bibliotecas, teatros, *shoppings*, saindo do anonimato e passando a desenvolver uma atividade autoral, de certa forma profissional.” (ANDRADE, 2012, p. 26). O contador moderno, usa como ferramenta principal de sua atuação a criatividade, aspecto que vem sendo estudado com frequência por diversos profissionais, dos quais destacamos Albertina Mitjás Martínez.

Em seus estudos, Mitjás Martínez (1997) alerta que não pretende formular um conceito acabado de criatividade, dada a complexidade que envolve a temática e os inúmeros estudos que tem se preocupado em determinar uma conceituação para o processo criativo. Do ponto de vista da autora, “[...] criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico.” (MITJÁS MARTÍNEZ, 1997, p. 54)

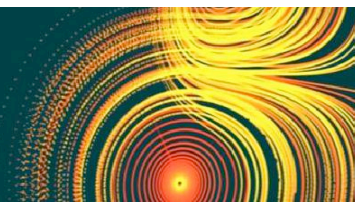
Por esse ângulo, a criatividade aparece como um processo, e como tal, está implicado na constituição do sujeito, levando em conta os aspectos sociais e culturais inerentes a toda formação humana, sendo desse modo um movimento no qual a subjetividade opera de maneira significativa na constituição do sujeito no espaço social. Esse sujeito, que também é cultural, vai se formando na medida em que atua e participa da interação social com o outro e com a sociedade da qual participa.

Tomando como exemplo os contadores de histórias do BALE, veremos que o espaço social no qual o programa atua, surge como um elemento fundamental na construção subjetiva desse sujeito criativo. Para pensarmos a categoria de sujeito e sua relação com o social apontamos o pensamento de Gonzalez Rey, que discute a compreensão do sujeito na perspectiva da teoria histórico-cultural da subjetividade. O autor aponta em um de seus estudos que:

O sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais. O sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235).



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

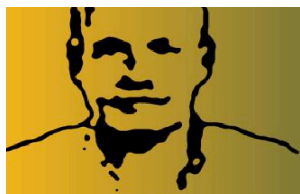


Do enunciado na citação anterior, observamos que o sujeito desponta como “constituente de si mesmo”, ou seja, o autor traz à tona a importância dos fatores internos para os processos subjetivos que afloram na construção social do sujeito, que não se configura como um processo individual, mas construído na experiência com o outro em cada contexto de atuação, levando em conta também os elementos externos. Para o autor “[...] o sujeito está sempre em atividade em seus diferentes espaços de relação social.” (GONZALEZ REY, 2007, p. 144) É nessa atuação nos espaços sociais que o sujeito elabora os processos subjetivos, vinculados as atividades que trazem significado para a formação do indivíduo.

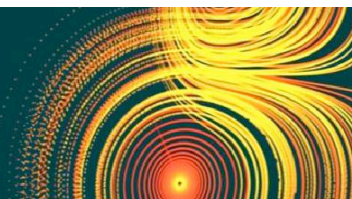
Em outra obra, o autor mencionado aborda a subjetividade como “[...] um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorre em sua formação. [...]” (GONZALEZ REY, 2015, p. 19). Com isso, podemos perceber o quanto a discussão em torno da subjetividade se configurar como algo complexo, que envolve aspectos da formação humana requerendo assim um olhar investigativo aguçado e embasado em uma construção do conhecimento que leve em conta o sujeito como um ser social, cultural e histórico, em constante estado de construção. O que nos leva a refletir sobre as palavras de González Rey, quando afirma que “a subjetividade somente pode ser estudada a partir de uma perspectiva construtiva interpretativa. [...]” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 134). Isso devido ao fato de a subjetividade não permitir a exploração de dados de maneira objetiva, sem considerar a complexidade que a envolve.

Um aspecto que não podemos deixar de mencionar diz respeito à concepção de sentido subjetivo na ótica do autor acima citado. Para ele o sentido subjetivo corresponde “[...] a unidade dos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 44). O autor acrescenta ainda que o sentido subjetivo atua de forma processual e constante, não sendo portanto, algo estático na formação da subjetividade.

Nessa perspectiva, buscamos interpretar as falas dos participantes da pesquisa, que forma os integrantes do Programa BALE, que atuam ou atuaram como mediadores de leitura, que usam como principal estratégia a contação de história. Os participantes foram convidados a participar de forma voluntária da construção da investigação que compõe a tese de doutorado “Expressão criativa e subjetividade na contação de histórias no Programa BALE”. Salientamos, no entanto, que para este trabalho, enfocamos somente o enfoque sobre a contação de histórias, fazendo um recorte dos dados construídos a partir de um questionário aberto, no qual as pessoas responderam a algumas perguntas de forma espontânea.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Entre as perguntas que foram direcionadas aos membros que participaram, os quais identificamos dentro do estudo como colaboradores, usando como código de identificação o “C” acompanhado do número que corresponde a posição do partícipe no quadro de organização dos dados.<sup>7</sup>

Para o objetivo do presente trabalho, evidenciamos a fala de alguns colaboradores sobre o momento de contação de histórias, no qual eles interagem com o público, buscando perceber os processos subjetivos que são elaborados. Traremos, aqui, algumas das respostas obtidas ao perguntarmos sobre a participação nos momentos da contação de histórias.

*C 03:*

*É um momento mágico, no qual vivenciamos as histórias e interagimos com o público de maneira prazerosa, as crianças se identificam com os personagens e criam uma relação de afeto conosco naquele momento, sem dúvidas, uma experiência fascinante. (DADOS DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA, 2016)*

Na fala acima, encontramos destaque para o afeto como elemento subjetivo que se sobressai no depoimento do colaborador, que se emociona ao relatar o modo como as crianças demonstram afeto nos momentos de interação com os contadores de história. Ao declarar a contação como uma “experiência fascinante”, podemos inferir que essa experiência vem trazer sentidos subjetivos que se incorporam a criatividade do fazer do contador de história do BALE.

Ao interagir com o público, o colaborador acima revela sentir que vive um momento prazeroso no processo de contação de história, e esse momento acrescenta novos sentidos subjetivos, que se juntarão a outros advindos dessa prática, para formar um sujeito com uma nova forma de ver o mundo. Pois como acrescenta Sisto “[...] contar histórias nunca é uma opção ingênua. É uma maneira de olhar o mundo”. (SISTO, 2001, p. 40) assim, ao contar história, uma nova relação com o mundo desponta do ponto de vista do contador, trazendo a tona emoções que se configuram como sentidos subjetivos que se somam na construção do sujeito.

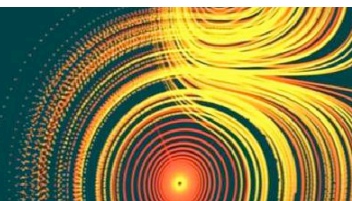
Em algumas falas sobre a contação de histórias, encontramos a timidez como um elemento subjetivo que aparece com bastante frequência, sendo superada através da prática da contação de histórias no BALE. Esta prática, suscita a surgimento de novos sentidos subjetivos advindos principalmente da interação com o grupo de colegas, bem como com o público.

---

7



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Vejam os trechos nos quais aparece essa informação. Destacamos esses três participantes que explicitaram em suas respostas a timidez como um sentido subjetivo que foi modificado graças à interação social advinda das relações estabelecidas dentro do BALE.

C 07

*Devido à timidez e a inexperiência, enfrentei inicialmente muitas dificuldades. Mas, no decorrer do tempo, consegui com a ajuda de muitos colegas controlar o nervosismo e desenvolver as atividades a mim competidas. (DADOS DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA, 2016)*

C 09

*Inicialmente, minha participação se deu de modo tímido, ocorreu na Escola Municipal Francisco Torquato do Rego, no bairro São Geraldo, onde foi contada a história "Nós" de Eva Furnari. Logo após esse encontro, passei a participar assiduamente das contações de história, o que é, a meu ver, um acontecimento encantador entre o texto, quem conta e quem escuta. Contar histórias é verdadeiro fascínio. (DADOS DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA, 2016).*

C 17

*Um desafio. Sempre me saí muito bem em apresentações, mas contar histórias não era meu forte (ainda acho que não é, rsrs) ainda assim, o BALE me permitiu perder a timidez, o contato com o palco, com o microfone, a plateia, me tornou uma profissional/pedagoga mais completa. (DADOS DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA, 2016)*

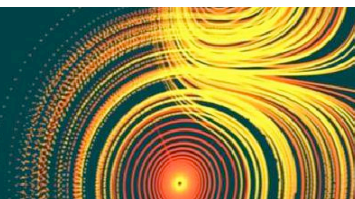
Com base no exposto acima, fica evidente a importância do outro na formação de sentidos subjetivos individuais, dado que, de acordo com González Rey, “A subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais. [...]” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 241)

Partindo dessa interpretação é possível perceber que as falas revelam alguns elementos subjetivos individuais, como a timidez, o nervosismo, a inexperiência, que ao longo da prática de contação de histórias, na interação com o outro foram transformados em outros sentidos subjetivos, como o fascínio pela contação de histórias e o desenvolvimento de um conceito diferente com relação a essa prática, como afirma o C 17 ao dizer que o BALE lhe permitiu perder a timidez, devido o contato com o palco, com o microfone, com a plateia, tornando-a uma profissional/pedagoga mais completa. Percebemos, então, que ao interagir com diversos aspectos na contação de história, o sujeito edifica sua formação sociocultural a partir das





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



subjetividades individual e social implicadas nesse processo. Nas palavras de Hernández, “[...] as subjetividades individual e social são construídas na inter-relação do homem com seus contextos social e natural, no marco de sua atividade cotidiana; portanto, é um produto histórico cultural.” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 83)

A interação social também subsidiou o surgimento de sentidos subjetivos nas colaboradoras cujas falas mostramos abaixo. Elas nos revelam sobre suas participações no processo de contação de história que:

*C 05*

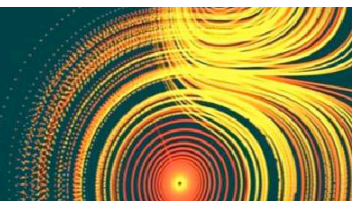
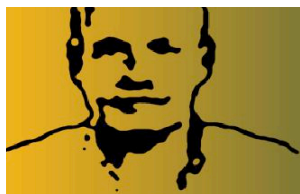
*Era a melhor parte do programa, pois possibilitava a interação com crianças sedentas por leituras, carinho e atenção, isso me tornou uma pessoa mais humana e sensível. Aprendi muito com a contação de história, ela revelou um lado da minha personalidade que eu não conhecia.*

*C 22*

*É um dos momentos mais gostoso dos atendimentos é onde prendemos a atenção do nosso público e isso é muito estimulante para nós “baleanos”. Hoje voluntária do Programa na minha cidade procuro colocar em prática tudo o que eu aprendi com as coordenadoras e colegas. A contação de história pode ser de várias formas e utilizar várias estratégias e esse processo é rico para nossa formação, enquanto docentes, pois o que aprendemos no BALE levamos para toda nossa vida e por onde passamos. (DADOS DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA, 2016)*

Ao lançarmos um olhar sobre o depoimento das colaboradoras C 05 e C 22, contemplamos alguns sentidos subjetivos que subjazem da formação enquanto contadora de história no BALE. O primeiro que apontamos se refere à relação de prazer em contar e o desenvolvimento da sensibilidade, quando as colaboradoras revelam o momento de contação como sendo algo que a “torna mais humana e sensível” ou define o instante a contação como “o mais gostoso”, bem como ao apontar que “o que aprendemos com o BALE levamos para toda a vida e por onde passamos”.

Além dos aspectos mencionados, há ainda o fato de uma das colaboradoras considerar a contação de histórias como um processo rico e estimulante para sua formação, deixando entrever que considera o momento de contar como um instante significativo para sua construção enquanto profissional, o que desencadeia sentidos subjetivos referentes a sua aprendizagem tanto como contadora de histórias, quanto como profissional docente.



## Últimas considerações

Tentamos neste trabalho elaborar uma breve discussão em torno da temática da formação do contador de histórias no Programa BALE e sua subjetividade, tendo como elemento de análise de investigação um recorte dos dados elaborados para construção da nossa tese de doutorado.

Esses dados foram construídos a partir de um questionário respondido por membros do BALE. Retomamos, aqui, a ênfase em que se trata apenas de uma amostra do questionário, do qual elegemos somente um aspecto para ser tratado no presente estudo. Este aspecto se refere a atuação dos participantes nos momentos de contação de histórias, momento este que se configura como a principal estratégia utilizada pelo programa para alcançar o objetivo de formar leitores e mediadores de leitura.

Vimos ao longo das discussões, embasadas na teoria da subjetividade na vertente abordada por González Rey, que os colaboradores demonstram em suas falas a elaboração de alguns sentidos subjetivos, advindos de suas práticas como contadores de histórias no BALE. Dentre esses sentidos subjetivos, vale destacar a relação de afeto desenvolvida com o público, o nervosismo, a inexperiência e a timidez de alguns colaboradores, que segundo eles foi vencida devido a prática de contação de histórias, o que revela a construção de novos sentidos subjetivos.

Podemos assim dizer que o contador de histórias no Programa BALE constrói sua formação com base em uma subjetividade desenvolvida a partir de sua interação com o público e como os colegas no Programa, o que vai de encontro a sua natureza enquanto ser social e dotado de cultura, que encontra no outro e na sociedade os subsídios para sua formação enquanto sujeito.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Aldanei Menegaz. **Quem conta um conto aumenta um ponto: contadores de histórias no Distrito Federal (1991 a 2011)**. Brasília: Dissertação de Mestrado - UnB - história cultural, 2012.

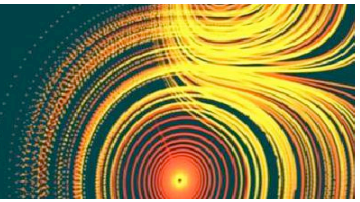
BUSATTO, Cleo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

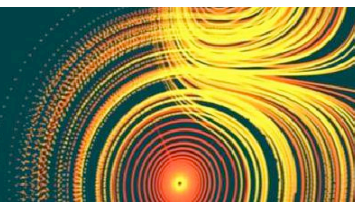


\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica.  
In.: GONZÁLEZ REY, Fernando L. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. pp. 27.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 5:** Formação e Atuação de Professores e outros Profissionais na  
Perspectiva da Subjetividade

## O DIÁLOGO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMADORES EM SERVIÇO

Sayuri Masukawa Dezerto – PUC-SP  
msnyu\_2006@hotmail.com

Wanda Maria Junqueira de Aguiar – PUC-SP  
iajunqueira@uol.com.br

### Resumo

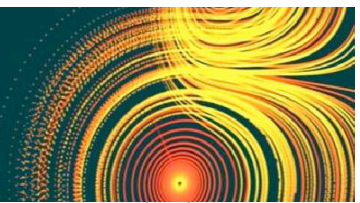
Atualmente, muito se tem discutido sobre a observação da prática como instrumento de formação continuada em serviço. Entretanto, ainda há poucas discussões sobre o que fazer com o que se observou e como o formador pode conduzir a devolutiva ou feedback de modo significativo junto ao formando. Assim, a pesquisa de mestrado teve como objeto de estudo a atividade do formador de dialogar com o formando sobre o que foi observado da sua prática e referiu-se a tal objeto como diálogo formativo, embasando-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético, da Psicologia Sócio-Histórica e da Epistemologia Qualitativa. O objetivo geral da pesquisa foi compreender se e de que modo o diálogo produzido após a observação realizada pelo formador da prática do formando se constitui estratégia de formação continuada de formadores em serviço, e os objetivos específicos foram: a) analisar como o diálogo produzido após a observação realizada pelo formador da prática do formando é significado por ambos; e b) verificar, analisar e explicar quais e como são os diálogos significados pelos sujeitos como contributivos a formação continuada do formando. Tendo em vista o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e o ato de compreender a pesquisa como um processo dialógico, analisou-se uma experiência no âmbito da formação continuada de formadores em serviço, cujas características pareciam favorecer a constituição do diálogo produzido após a observação como um potente instrumento para promover mudança de prática com investimento em melhorias nos processos de formação e autoformação. A pesquisa revelou a essencialidade de diálogos democráticos, colaborativos, transparentes, que partam das necessidades e desejos dos envolvidos.

**Palavras-chave:** Observação da Prática; Diálogo Formativo; Formação.

Atualmente, muito se tem discutido sobre a observação da prática como estratégia de formação continuada em serviço. No entanto, ainda há poucas discussões em torno do que fazer com o que se observou e de como o formador pode conduzir a devolutiva ou *feedback* de modo significativo junto a seu formando.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Por isto, a pesquisa intitulada *O diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço* teve como objeto de estudo a atividade do formador de dialogar com o formando sobre o que foi observado da sua prática e referiu-se a esse objeto como diálogo formativo.

Tal objeto de estudo é abordado na linha de Paulo Freire (1996, p. 86), que considera que “para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo”.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender se e de que modo o diálogo produzido após a observação realizada pelo formador da prática do formando se constitui estratégia de formação continuada de formadores em serviço, e os objetivos específicos foram: a) analisar como o diálogo produzido após a observação realizada pelo formador da prática do formando é significado por ambos; e b) verificar, analisar e explicar quais e como são os diálogos significados pelos sujeitos como contributivos a formação continuada do formando.

A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia Sócio-Histórica e da Epistemologia Qualitativa, e contou com teorias relacionadas com os temas de formação continuada em serviço e desenvolvimento profissional que fossem condizentes com essa perspectiva.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>8</sup> e as demais ideias de Vigotski (1993; 1998; 2001) foram essenciais para a compreensão do papel do outro como algo determinante em todo e qualquer processo de formação que, conforme Penteado (2013), é entendido como

um processo movente, inacabado e constante. Este processo é constituído de importantes momentos de reflexão sobre a realidade na qual o homem vive e atua, portanto intrínseco à história do sujeito. Ao refletir sobre a realidade, o homem a significa, este movimento de significação poderá impulsioná-lo a realizar transformações significativas no âmbito pessoal e social. (PENTEADO, 2013, p. 54-55)

Então, considerou-se que esses momentos de reflexão sobre a realidade, por meio de diálogos, poderiam contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional de formadores e formandos, em consonância com Imbernón (2005; 2009; 2011).

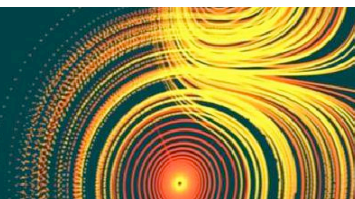
---

<sup>8</sup> Segundo Vigotski (1998), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) diz respeito à “distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes”. (VIGOTSKI, 1998, p. 202).





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Para esse autor (2005, p. 44), desenvolvimento profissional é “um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor [ou formador] progrida em sua vida profissional” e considera que a formação é elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional.

Com isso, Imbernón (2011) ressalta a necessidade de se considerar o desenvolvimento profissional

mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais [...]. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

As ideias deste autor (2005; 2009; 2011) reiteram a importância do meio social e histórico em que o sujeito está inserido, como também das condições objetivas de que se dispõe para a formação e o desenvolvimento profissional, tais como salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc., que podem ou não favorecer esses processos. Estas ideias não apenas fundamentaram, como também constituíram a referida pesquisa em sua totalidade.

Do mesmo modo, foram essenciais as ideias de Canário (1998, p. 10), que enfatiza “a importância do exercício do trabalho como o polo decisivo do processo de produção da profissionalidade” e valoriza a “formação em contexto [ou em serviço] que, no caso dos professores, habitualmente referimos pela expressão de formação ‘centrada na escola’”. Segundo ele (1998, p. 25), a escola “é fundamentalmente o lugar onde os professores aprendem, e aprendem sua profissão”.

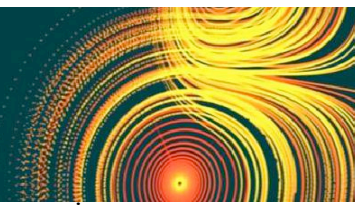
Além disso, Canário (1998) considera que a aprendizagem, no âmbito da formação continuada,

corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor [ou formador], no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender”. (CANÁRIO, 1998, p. 9)

Nessa direção, Gatti (2014, p. 378) considera que o desenvolvimento profissional “integra-se, sobretudo, com a ideia de evoluções/revoluções nos diferentes ciclos da vida de um profissional docente, em perspectivas de desenvolvimento humano adulto” e “alia-se a se ter uma visão mais clara do que impede movimentos de transformação de si ou de uma realidade”.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Ainda em relação a formação e desenvolvimento profissional, a pesquisa apoiou-se nas ideias de André (2010, p. 175), que diz que recentemente alguns autores como Imbernón, Marcelo e Nóvoa “vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente”. De acordo com essa autora (2010, p. 175), “nesta atualização do conceito fica mais claro o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento”. Além disso, André (2010) considera que

Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos”. (ANDRÉ, 2010, p. 175)

Com isso, faz-se necessário que as ações de formação em prol do desenvolvimento profissional consistam de um trabalho intencional e amplo que, sem dúvida, demanda vasto conhecimento teórico-metodológico por parte do formador. Cabe ressaltar que estas considerações permearam todo o processo de desenvolvimento da pesquisa em questão, assim como as ideias de Freire (1998, p. 78), que considera que “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

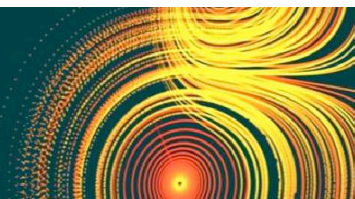
Para além das contribuições sobre formação e desenvolvimento profissional dos autores supracitados, vale mencionar os principais pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia Sócio-Histórica e da Epistemologia Qualitativa em que se embasou a referida pesquisa, conforme explicitamos a seguir.

De acordo com Sanches e Kahhale (2003, p. 33), a psicologia sócio-histórica surgiu da necessidade de “construir uma psicologia livre do pensamento burguês europeu e americano, que não separasse o homem de seu mundo social, que revise todo conhecimento segundo a perspectiva materialista, histórica e dialética”.

Nessa perspectiva, da qual L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e A. Luria (1902-1977) são grandes representantes no âmbito da Psicologia, o homem é concebido como sujeito social e histórico, ou seja, ele se constrói na e pela relação com o mundo, apropriando-se da realidade social e histórica. Ao apropriar-se do mundo, o sujeito é transformado por ele e também o transforma. Isso significa que há uma relação dialética entre o sujeito e o mundo, ou seja, o sujeito constitui o mundo, e o mundo também constitui o sujeito.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Embora mundo e sujeito sejam elementos diferentes, um contém o outro, constituindo uma unidade de contrários, que diz respeito a “elementos contrários que coexistem numa relação íntima, geradora de tensão, entre o que já existe e o que pode vir a existir”, conforme aponta Penteadó (2013, p. 60).

Desse modo, não há como compreender o homem de modo dicotomizado, mas sim consubstanciado, visto que as mediações que o constituem se manifestam no todo de sua expressão, assim como o todo que se expressa manifesta uma síntese provisória das mediações que o constituem.

Por isto, não é possível explicar o real considerando apenas o que está na superfície, ou seja, a aparência dos fenômenos. É preciso dar conta de fenômenos mais complexos que precisam ser apreendidos para buscar a visão do todo, a gênese, indo além da aparência.

Conforme Aguiar (2009, p. 95), “[...] essa tarefa [de ir além da aparência] consiste em apresentar o objeto que se estuda e a visão da gênese desse fenômeno, apontando suas principais características”. Segundo ela (2009, p. 95), “estudar o fenômeno psicológico é [...] retomar sua gênese no homem”.

Para isso, na perspectiva sócio-histórica a análise dos fenômenos se dá por meio do uso de categorias, que correspondem a construtos intelectivos que contribuem para o esforço analítico e interpretativo da realidade que está em constante movimento, por meio da delimitação do que se pretende estudar, tais como:

- **Subjetividade:** o modo peculiar a cada sujeito de significar o mundo, as experiências, as oportunidades etc., que é constituído por múltiplas determinações (sociais, históricas, individuais) e se objetiva nas relações entre os sujeitos, dialeticamente.
- **Atividade:** o homem se constitui na atividade, na relação com outros homens. É também na atividade que o homem avança sua capacidade psíquica e constitui sua subjetividade. Assim como a atividade transforma o homem, o homem também transforma a atividade, pois age no mundo por meio dela, afetando-a.
- **Pensamento e linguagem:** nem sempre a linguagem revela o que está contido no pensamento que, por sua vez, se realiza, mas nem sempre se revela nas palavras. O pensamento se realiza na linguagem, que contém o pensamento e nos permite fazer o caminho inverso para compreendê-lo. Embora linguagem e pensamento

sejam elementos diferentes, um contém o outro, constituindo uma unidade de contrários.

- **Sentido e significado:** o campo das significações, que envolve sentido e significado, é o que mais revela o sujeito. Os significados são produções históricas, sociais e relativamente estáveis. Já os sentidos são particulares, menos estáveis, mais dinâmicos e também mais complexos que os significados, pois dizem respeito à subjetividade peculiar a cada sujeito. A relação entre sentido e significado constitui uma unidade de contrários, posto que, embora sejam elementos diferentes, um contém o outro.
- **Mediação:** esta categoria nos permite afirmar que cada sujeito é único e multideterminado, pois embora seja mediado por múltiplas determinações sociais, ele não é uma mera reprodução das mesmas. As mediações sociais e históricas nos afetam e nos constituem contraditoriamente ao longo de nossas vidas e, portanto, configuram nossas significações.
- **Historicidade:** esta categoria propõe-se a contribuir para o entendimento do movimento dos fenômenos ao longo da história, nas e pelas relações de forças que se constituíram no decurso de sua existência, captando suas contradições.

Todas estas e outras categorias estão relacionadas entre si e a serviço do entendimento do movimento constitutivo da gênese social do individual, pautando-se em uma abordagem qualitativa, embasada na Epistemologia Qualitativa, que considera o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e o ato de compreender a pesquisa como um processo dialógico, tal como se dá na pesquisa em questão.

De acordo com González Rey (2002), a pesquisa qualitativa

se diferencia da quantitativa por estar orientada à produção de ideias, ao desenvolvimento da teoria, e nela o essencial é a produção de pensamento, não o conjunto de dados sobre os quais se buscam significados de forma despersonalizada na estatística. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 69-70)

Desse modo, a pesquisa qualitativa constitui um processo irregular e diferenciado, em que a produção de conhecimento é constante, revelando o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, que “é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento”, conforme a Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2007, p. 6).

Para esse autor (2007),

A afirmação do caráter teórico desta proposta não exclui o empírico, nem o considera em um lugar secundário, mas sim o compreende como um momento inseparável do processo de produção teórica (González Rey, 1991). Assim, pretendemos romper definitivamente a dicotomia entre o empírico e o teórico, na qual o empírico se situa como atributo de uma realidade externa e o teórico é considerado uma mera especulação ou simples rótulo para nomear o empírico. (GONZÁLEZ REY, 2007, p.8-9)

Assim, em consonância com Vigotski (1998), considera-se que os dados empíricos, que são aparentes e superficiais, contêm a essência e a totalidade dos fenômenos pesquisados, podendo revelá-las por meio de um processo construtivo-interpretativo de produção teórica que apreenda as “zonas de sentido” (GONZÁLEZ REY, 1997) e as mediações sociais e históricas que as configuram (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015).

De acordo com isto, na referida pesquisa analisou-se uma experiência no âmbito da formação continuada de formadores em serviço, cujos elementos pareciam favorecer a constituição do diálogo produzido após a observação como uma potente estratégia para promover a mudança de prática com investimento em melhorias nos processos de formação e autoformação.

Para a realização da pesquisa foram escolhidos como “os melhores sujeitos” dois formadores que atuavam juntos a mais de um ano em uma Secretaria Municipal de Educação, sendo um formador, que atuava junto aos profissionais do órgão central da Secretaria, e sua formanda, que atuava junto aos profissionais das unidades escolares (gestores e coordenadores pedagógicos).

Na ocasião da pesquisa, tanto o formador como sua formanda já desenvolviam a formação continuada de formadores em serviço por meio da observação da prática de seus formandos, para identificar evidências de possíveis demandas de aprendizagem e, a partir disso, dialogavam com eles, ou seja, esta atividade já estava inserida na rotina de trabalho de ambos.

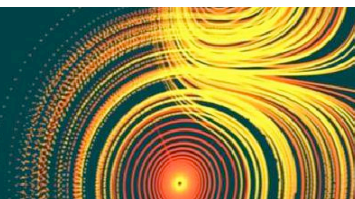
Desse modo, foram desenvolvidos três procedimentos para a produção dos dados da pesquisa:

1. Observação e registro, por meio de gravação e transcrição, do diálogo realizado entre o formador e sua formanda, após o formador tê-la observado em prática;





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



2. Entrevista, que foi gravada e transcrita, com o formador sobre o diálogo com sua formanda; e
3. Entrevista, que foi gravada e transcrita, com a formanda sobre o diálogo com seu formador.

Vale ressaltar que a transcrição do diálogo que ocorreu entre o formador e sua formanda após ele tê-la observado em prática serviu para situar tanto o objeto de estudo desta pesquisa, que é a atividade do formador de dialogar com o formando sobre o que foi observado da sua prática, como a realização das entrevistas com o formador e a formanda, por meio das quais foram produzidos os dados analisados e interpretados na pesquisa.

Para a realização do processo de análise e interpretação de dados utilizou-se o procedimento de *Núcleos de Significação*, conforme a proposta de Aguiar, Machado e Soares (2015).

De acordo com esses autores (2015), esse procedimento de análise e interpretação de dados

Em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos. (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p. 61)

Em consonância com a proposta dos autores (2015), o procedimento de análise dos dados por meio de Núcleos de Significação foi constituído de três etapas.

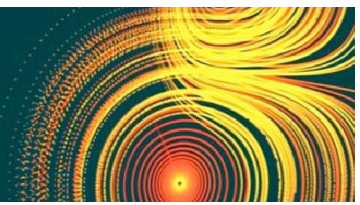
Na primeira etapa de análise foram feitas várias e reiteradas leituras acerca dos dados produzidos, de modo recorrente e reiterado, a fim de se fazer o **levantamento de pré-indicadores**, que corresponderam a “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309) e que já revelaram indícios da forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Nesse movimento foram adotados critérios como convergência com os objetivos da pesquisa, recorrência e relevância dos assuntos.

A segunda etapa de tratamento dos dados referiu-se à **construção de indicadores**. Para isso, o material produzido até o momento foi relido e buscou-se articular os pré-indicadores levantados com base nos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contradição”, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2013), de modo a condensar os conteúdos levantados na etapa inicial de análise.

Na terceira etapa de análise ocorreu a **construção dos Núcleos de Significação**, em que os indicadores e seus respectivos conteúdos foram articulados, de modo a revelar de forma mais profunda as significações dos sujeitos.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Para Aguiar, Machado e Soares (2015),

Por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, esta [etapa de construção dos Núcleos de Significação] é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua. (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p. 62)

Nesta etapa também foram adotados os critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contradição”, de acordo com a proposta de Aguiar e Ozella (2013).

Além disso, em consonância com Aguiar e Ozella (2013) e Penteado (2013), esta etapa do processo de análise e interpretação de dados foi constituída de duas fases: a de **análise intranúcleo** e a de **análise internúcleos**.

A primeira fase teve a função de revelar a essência dos conteúdos, de expressar a síntese até então alcançada, reintegrando as partes (indicadores) de cada um dos núcleos por meio das relações existentes entre eles e da teorização dos conteúdos que os constituem.

Já na segunda fase, cuja análise consta das CONSIDERAÇÕES FINAIS da pesquisa, os núcleos de significação foram articulados por meio da retomada dos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contradição”, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2013), na direção de, num processo construtivo-interpretativo profundo e intenso, partir do empírico, penetrar na realidade, e explicitar e explicar a totalidade alcançada, a fim de se avançar na produção do conhecimento científico.

A partir da análise e interpretação de dados foram construídos **três Núcleos de Significação**, a saber:

- O diálogo como “o motor, o cerne, o coração de todo o processo formativo”: estratégia para promover mudança de prática;
- O papel central das ações do formador, do formando e da relação entre eles na constituição do diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço; e
- Aspectos constitutivos dos diálogos significados pelos sujeitos como contributivos a formação continuada do formando.

O **primeiro Núcleo de Significação** teve relação direta com um dos objetivos específicos da pesquisa, que foi analisar como o diálogo produzido após a observação realizada pelo formador da prática do formando era significado por ambos.

Ao analisar os dados produzidos nas entrevistas feitas com o formador e a formanda, verificou-se que ambos significavam o diálogo produzido após a observação da prática como “o motor, o cerne, o coração de todo o processo formativo” e como estratégia de potencial singular para promover a mudança de prática no processo de formação continuada de formadores em serviço.

Tanto o formador como a formanda expressaram muitos aspectos do diálogo significados como contributivos a formação continuada do formando, tais como: organização e planejamento de ideias e ações; reflexão sobre a própria prática; nomeação de princípios e práticas de formação; provocação do olhar de estranhamento; oportunidade de sair do automático e passar a olhar com intencionalidade e consciência; ressignificação de elementos, concepções e/ou situações; ratificação de pontos fortes; investimento em melhorias; fortalecimento para que o formando se sinta capaz de formar outras pessoas e sirva como referência; mudança de prática.

Considerou-se que as trajetórias de vida da formanda e do formador constituíram mediações importantes para explicar o fato de ambos conceberem o diálogo sobre a prática observada como estratégia fundamental no processo de formação continuada, ainda que envolvesse desconfortos e desafios, pois o decurso da existência de ambos demonstrou que situações desconfortáveis e desafiadoras foram determinantes em seu percurso de avanços e desenvolvimento profissional.

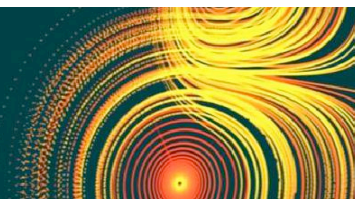
No **segundo Núcleo de Significação**, tratou-se do papel central das ações do formador, do formando e da relação entre eles na constituição do diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço.

A partir da análise dos dados, foram delineadas algumas ações do formador que, conforme revelado pelos sujeitos pesquisados, são fundamentais na constituição do diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço, a saber:

- Julgamento por parte do formador quanto à prática do formando, à luz da teoria, de modo a levantar elementos e evidências a serem discutidos com o formando para ajudá-lo a refletir e melhorar sua prática;
- Postura de não culpabilização do formando por parte do formador, favorecendo o estabelecimento de vínculo e parceria entre eles, assim como o desenvolvimento do diálogo sobre a prática observada em prol da formação continuada do formando;
- Intencionalidade do formador de sempre partir da percepção do formando sobre a própria atuação na prática observada, oportunizando a ele a autoavaliação como ponto de partida, mas não como ponto de chegada; e



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



- Abertura por parte do formador, durante o diálogo com a formanda, para “abandonar coisas” que estavam claras para ele até o momento, imprimindo o caráter dialógico e dialético desta estratégia de formação.

Além disso, considerou-se que a relação de parceria entre formador e formando é determinante tanto no processo de formação como no processo de autoformação do formando, e que a valorização do percurso de constituição do sujeito, sua história de vida e determinações históricas e sociais, conferindo-lhes real importância no processo de formação, desde o planejamento até o desenvolvimento das ações, favorece o estabelecimento de uma relação de parceria entre formador e formando, contribuindo para a constituição do diálogo como estratégia de formação continuada.

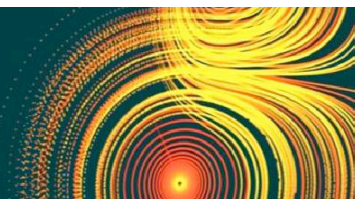
O **terceiro e último Núcleo de Significação** teve relação direta com o segundo objetivo específico da pesquisa, que era verificar, analisar e explicar quais e como eram os diálogos significados pelos sujeitos como contributivos a formação continuada do formando.

O caráter construtivo-interpretativo da pesquisa possibilitou apreender que os diálogos significados pelos sujeitos pesquisados como contributivos a formação continuada do formando são aqueles constituídos de aspectos como:

- conversa entre formador e formando antes da observação da prática para posterior diálogo, para que o formador compreenda o contexto em que o formando irá atuar e para que ambos discutam a respeito das expectativas do formando em relação ao seu processo de formação;
- planejamento prévio para o diálogo com o formando. Não se trata de uma pauta e/ou roteiro fechado, mas sim de um preparo por parte do formador em torno dos elementos a serem abordados;
- flexibilidade e não-autossuficiência do formador durante o diálogo, de modo a acolher demandas não previstas apresentadas pelo formando, sem perder de vista o objetivo da formação;
- clareza de objetivos e intencionalidades de formação, permitindo que o formador lide com imprevistos, sem deixar de buscar garantir o que se pretende alcançar no processo de formação;
- corresponsabilização e apoio entre formador e formando;
- criticidade e autoconsciência do formando em relação à própria prática;
- avaliação conjunta entre formador e formando do diálogo ocorrido entre eles;



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



- reflexão do formador e do formando sobre o processo de formação realizado entre eles e também sobre a própria prática, mesmo depois do diálogo ocorrido;
- uso de evidências relacionadas ao trabalho de formação desenvolvido junto ao formando e "estar inteiro" nos momentos de observação e diálogo;
- condições objetivas como tempo e espaço adequados para o diálogo, e ocorrência constante do diálogo entre formador e formando.

Na **análise internúcleos**, que consta das CONSIDERAÇÕES FINAIS da pesquisa, revelou-se a essencialidade de um diálogo que seja democrático, colaborativo, transparente, que parta das necessidades e desejos de ambos os envolvidos.

De acordo com Freire (1998, p. 81, grifo do autor), “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia”.

Estas considerações de Freire (1998) não apenas reafirmam a essência democrática do diálogo, como também reiteram a ideia de que, conforme Leite (2006, p. 33), “a afetividade também é parte integrante do processo” ensino-aprendizagem e formação continuada.

Além disso, a **análise internúcleos** revelou que o diálogo do formador com o formando não deve se limitar ao que foi realizado/observado e às evidências identificadas pelo formador, mas sim penetrar a realidade e apreender as significações dos sujeitos gestadas no bojo da situação observada, incluindo possíveis contradições, pois as aparências não revelam a totalidade.

Portanto, considerou-se que as evidências identificadas pelo formador durante a observação da prática do formando correspondem a dados aparentes e superficiais que precisam ser investigados no momento do diálogo entre formador e formando, em busca da gênese do que foi observado, tendo em vista o processo de formação em andamento.

Na **análise internúcleos** também considerou-se que os aspectos revelados pelo formador e pela formanda como importantes na constituição dos diálogos significados por eles como contributivos são mediados por elementos próprios do sujeito, que constituem sua subjetividade, como concepções, interesses, necessidades, dedicação, engajamento, empenho, dentre outros, tendo a clareza de que esta dimensão da subjetividade é historicamente constituída; e, deste modo, como não poderia deixar de ser, por elementos constitutivos da conjuntura em que o sujeito está inserido, como salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.. Estes elementos mediadores coexistem numa relação íntima, compondo uma unidade de contrários, ou seja, apesar de serem diferentes, tais elementos não existem sem o seu oposto.





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Isto significa que, a depender da qualidade das mediações, é possível que se tenha ou não movimentos favorecedores da constituição dos diálogos sobre práticas observadas como estratégia de formação continuada de formadores em serviço.

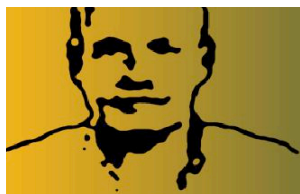
Tendo em vista que o diálogo sobre a prática observada foi considerado pelo formador e pela formanda “o motor, o cerne, o coração de todo o processo formativo”, uma estratégia de potencial singular para promover a mudança de prática, “é onde está o crescimento”, é nesse momento que “tudo acontece”, que tudo é trazido “à tona” para conversar e pensar, “em que se garante” a formação, conforme as falas dos próprios sujeitos pesquisados, considerou-se fundamental tanto ao formador como ao formando “estar inteiro/a” nos momentos de observação da prática e de diálogo sobre a prática observada, como também buscar garantir as condições subjetivas e objetivas necessárias para a realização de ambos os momentos. Talvez, a não garantia dessas condições possa dificultar que formador e formando “estejam inteiros” durante a observação e o diálogo, prejudicando o processo de formação continuada.

Além disso, considerou-se de suma importância que se tenha clareza de que a prática do formando que foi observada pelo formador é apenas uma parte do todo que constitui o sujeito, que é multiplamente mediado.

Dessa maneira, enfatizou-se a necessidade de que a observação e o diálogo ocorram de modo não esporádico, e sim constante, na busca de apreender as mediações que constituem o sujeito, permitindo que, conforme afirma Vigotski (1998), se apreenda a “gênese social do individual”.

Por isto, reiterou-se a importância de que a observação da prática e o diálogo sobre a prática observada sejam ações recorrentes no processo de formação, visto que, ao oportunizarem a suspensão da vida cotidiana (HELLER, 2000, p. 27; CARVALHO; AGUIAR, 2013, p. 209), elas criam condições para que o formando se torne e se reconheça como pessoa e profissional e reflita sua atividade profissional considerando as múltiplas determinações que a constituem, em detrimento das formas de pensar, de sentir e de agir espontâneas, dos conhecimentos tácitos da vida cotidiana e, com isso, favorecem a não alienação, desenvolvendo reflexão crítica sobre a cotidianidade, autonomia e condições de transformação do mundo e de si mesmo.

A referida pesquisa, embasada nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia Sócio-Histórica e da Epistemologia Qualitativa, tematizou, conceitualizou e legitimou o diálogo produzido após a observação realizada pelo formador da prática do formando como estratégia de formação continuada de formadores em serviço, mas também abriu espaço para que sejam suscitados novos



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



questionamentos em relação a esta estratégia de formação, pois sabe-se que o êxito da experiência analisada conta com condições tanto objetivas como subjetivas inerentes aos contextos e sujeitos que foram pesquisados.

## Referências

AGUIAR, W.M.J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2009. 4.ed. p. 95-110.

AGUIAR, W.M.J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. G. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

AGUIAR, W.M.J.; MACHADO, V. A pesquisa sobre atividade docente: contribuições teórico-metodológicas da psicologia sócio-histórica. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília-DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de Pesquisa, v.45, n.155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Revista Eletrônica de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010. Disponível <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. em: 12/07/2016.

ARANHA, Elvira M<sup>a</sup> G. O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP: [s.n.], 2009.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados, São Paulo, PUC-SP, n. 6, p. 9-27, 1998.

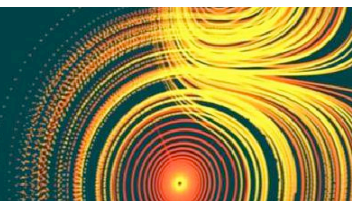
CARVALHO, M. V. C.; AGUIAR, W. M. J. Autoconfrontação: narrativa videogravada, reflexividade e formação do professor como ser para si. In: MAIA, H.; FUMES, N. L. F.;

AGUIAR, W. M. J. (Orgs.). Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013.

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Trad. Guilherme de Freitas, Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.



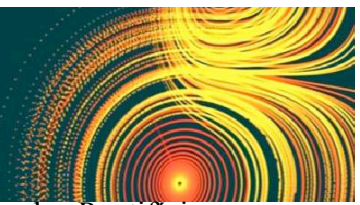
# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



- FREIRE, Paulo. Pedagogia dialógica e educação libertadora. In: GADOTTI, Moacir (Org.). Paulo Freire: Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a06v19n2.pdf>>. Acesso em: 12/07/2016.
- GONZÁLEZ REY, F. L. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2007.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2002.
- \_\_\_\_\_. Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC, 1997.
- GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- HELLER, Agnes. Cotidiano e história. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. Sociologia de la vida cotidiana. 4. ed. Barcelona: Península, 1977.
- IMBERNÓN, Francisco. A formação como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor. In: \_\_\_\_\_. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo. Cortez, 9.ed., 2011. p. 45-49.
- \_\_\_\_\_. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEITE, S. A. S. Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LEONTIEV, A. Atividade, Consciência y Personalidade. Buenos Aires: Ciencia del Hombre, 1978.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. Identidad y profesión. In: \_\_\_\_\_. Desarrollo profesional docente – Cómo se aprende a enseñar?. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.
- MÉSZAROS, I. Poder e Ideologia. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2004.
- PENTEADO, Maria Emiliana Lima. FORMAÇÃO EM SERVIÇO: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores. Dissertação (Mestrado em Psicologia da



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP: [s.n.], 2013.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. O dispositivo metodológico e interventivo: autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. *Revista Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 81-100, set./dez. 2013.

PLACCO, V.M.S. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAUJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). *Desafios da formação de professores para o século XXI*. Sergipe: UFS, 2008.

PLACCO, V.M.S.; SOUZA, V.L.T. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PONTE, João Pedro da. *Da Formação ao Desenvolvimento Profissional* (1998). Disponível Acesso em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=desenvolvimento+profissional+doce+nte&btnG=&lr=>>>. Acesso em: 18/5/2016.

SANCHES, S. G.; KAHHALE, E. M. P. História da psicologia: a exigência de uma leitura crítica. In: BOCK, A. M. B. (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p.11-40.

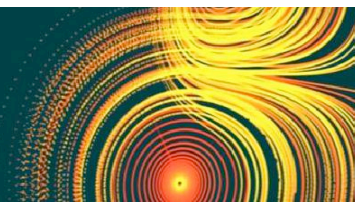
VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998,

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor, 1993.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 6:** Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação

## **AS INTERFACES ENTRE A TERAPIA OCUPACIONAL E A TEORIA DA SUBJETIVIDADE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

Polyana Gonçalves de Sousa  
Universidade de Brasília  
polyana.sousa92@gmail.com

Maria Carmen V.R. Tacca  
Universidade de Brasília  
mctacca@yahoo.com.br

### **Resumo**

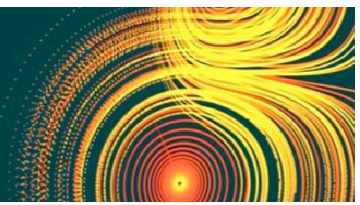
Esse trabalho retrata as implicações da Teoria da Subjetividade de González Rey para a prática da Terapia Ocupacional (TO) no contexto educacional, a partir da compreensão dos aspectos subjetivos dos alunos que enfrentam situações de dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, buscamos analisar a atuação da TO nesse âmbito, o espaço escolar, e a compreensão da configuração subjetiva de adolescentes em situações de dificuldade de aprendizagem. A pesquisa tem como referencial metodológico a Epistemologia Qualitativa de González Rey. O campo empírico ocorreu em dois contextos: um grupo terapêutico de TO para adolescentes com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e uma escola de ensino fundamental, frequentada por todos os participantes do grupo. Os colaboradores da pesquisa foram: uma terapeuta ocupacional, duas professoras e os adolescentes participantes do grupo, dos quais três foram escolhidos ao longo da pesquisa para realização de estudos de casos. No contexto escolar, destacamos a relevância das relações sociais e dos espaços de comunicação estabelecidos entre professor-aluno no processo de aprendizagem. O grupo em TO teve como uma das principais contribuições a concretização de um espaço que possibilitou a participação e comunicação dos adolescentes. Percebemos que as principais barreiras no contexto da aprendizagem e desenvolvimento implicavam aspectos subjetivos dos adolescentes, sendo relevante as relações sociais estabelecidas e a construção de ambientes favoráveis para que eles pudessem se posicionar. Portanto, consideramos que as principais ações da profissão, com base na Teoria da Subjetividade, consistem em promover ambientes que valorizem a emergência do sujeito, a partir de ações e instrumentos que estimulem processos de desenvolvimento subjetivo, tendo as relações sociais um destaque nesse processo. A pesquisa teve significativas contribuições para a formação em TO, principalmente em relação ao contexto escolar, considerando as articulações entre campos teórico-práticos ainda não explorados.

**Palavras-chave:** Terapia Ocupacional; Teoria da Subjetividade; Dificuldades de Aprendizagem.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Em minha atuação como Terapeuta Ocupacional comecei a observar uma excessiva valorização dada ao diagnóstico, que muitas vezes era capaz de definir o que a criança era ou não capaz de fazer, sem considerar diversas outras questões que poderiam estar relacionadas ao seu desenvolvimento e aprendizagem. O aluno escapa aos olhos, não sendo reconhecido como um ser que possui histórias, vivências, relações, capaz de produzir diversos sentidos e com vontades singulares. Nesse sentido, tanto na área terapêutica como na área escolar, observam-se métodos e práticas padronizadas para lidar com todas as pessoas igualmente, principalmente a partir dos rótulos que elas carregam, sem considerar a existência da singularidade por trás dos procedimentos usuais. Com isso, geralmente são adotadas práticas e relacionamentos despersonalizados, direcionados por condutas padronizadas que desconsideram a complexidade que envolve o processo de desenvolvimento e aprendizagem de qualquer pessoa. Com base nessas questões, surge a necessidade de promover mudanças nos procedimentos terapêuticos e pedagógicos, a partir de ações que permitam ir além do diagnóstico, ou seja, voltadas para a compreensão da singularidade de cada aluno no processo de aprender.

Partindo desses pressupostos, esse trabalho realiza uma reflexão sobre a atuação da Terapia Ocupacional no contexto escolar, com base nos princípios teóricos e epistemológicos da Teoria da Subjetividade de González Rey. A Terapia Ocupacional (TO) é uma das profissões que realiza interfaces entre as áreas da saúde e educação, utilizando a atividade humana como principal recurso terapêutico, com o objetivo de desenvolver, prevenir e/ou restaurar habilidades e capacidades que foram afetadas em decorrências de dificuldades físicas, motoras, psíquicas e sociais. Dessa maneira, busca promover a autonomia e participação dos indivíduos na realização de suas atividades cotidianas e em diferentes ambientes de participação, os quais, no caso da infância/adolescência, ganha destaque o contexto escolar. Ao ocorrer alguma interferência que impeça ou dificulte a participação dos sujeitos dentro desse espaço, este passa a ser um campo de atuação da Terapia Ocupacional.

A maioria das ações em TO no contexto escolar, muitas vezes, está relacionada com as deficiências, sejam elas físicas, motoras ou sensoriais, o que concede uma ênfase para procedimentos e instrumentos padronizados, como por exemplo, os recursos de tecnologia assistiva, assim como para as atividades terapêuticas pré-estabelecidas com objetivo de restabelecer funções. Dessa forma, acaba-se desconsiderando ou menosprezando aspectos relacionados à singularidade do sujeito, que se entrelaçam com o seu contexto e história. Às vezes, essas técnicas e métodos padrões tornam-se tão tradicionais que acabam perdendo o

sujeito atendido por elas. Além disso, a profissão de Terapia Ocupacional também pode contribuir com intervenções não somente relacionadas à deficiência, mas também em relação às dificuldades de aprendizagem que surgem nesse contexto. Levando-se em consideração esses aspectos, surgem, portanto, reflexões e questionamentos sobre o processo terapêutico na TO, tais como: todas as tecnologias assistivas, ou materiais, ou recursos técnicos podem ser aplicados a todos os pacientes que possuem a mesma limitação, sem considerar seu contexto, suas vontades e histórias? Ou ao se promover a atividade terapêutica, como meio para alcance do objetivo proposto, ela tem sentido para o paciente? O que o motiva a realizá-las, e como fazer isso? Ou ao se realizar alguma intervenção terapêutica, como uma órtese/prótese, qual o sentido que ela adquire para o aluno no contexto escolar? Além disso, o quanto ou como ele se reconhece como uma pessoa com dificuldade de aprendizagem? E como essa questão interfere no seu cotidiano, na sua vida escolar? Dessa forma, como a Terapia ocupacional poderia contribuir para os processos educacionais, além dos métodos e técnicas padrões?

Percebe-se, pois, a necessidade em aprofundar as questões subjetivas e o aparecimento do sujeito no processo terapêutico em TO, estando além dos procedimentos e ações padrões.

Por exemplo, o principal recurso de intervenção da profissão, a atividade, ao ser utilizado, faz-se necessário olhar para além de suas implicações terapêuticas, mas para quem as realiza, visto que, as motivações não estão nas atividades, mas sim nos sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2012).

É relevante a ampliação das ações em TO nesse contexto, tendo em vista o déficit de pesquisas sobre a atuação da profissão no âmbito escolar, e uma possível reflexão sobre as práticas e procedimentos já existentes, com base na valorização do sujeito no processo terapêutico em detrimento do diagnóstico. Além disso, o trabalho possibilita a inovação em relação ao campo teórico-prático, pois propõe a articulação entre a prática da Terapia Ocupacional e os fundamentos da Teoria da Subjetividade de González Rey, representando contribuições aos processos de aprendizagem, que é o foco deste estudo.

Portanto, o trabalho tem como objetivo geral: identificar implicações da Teoria da Subjetividade para a prática da Terapia Ocupacional tendo em vista os aspectos subjetivos dos sujeitos que enfrentam situações de dificuldades de aprendizagem. Para contemplar o objetivo geral, partiu-se da análise de contextos e relações, como o espaço terapêutico de Terapia Ocupacional, o ambiente escolar, e o estudo de caso de três adolescentes. Tendo como objetivos específicos: analisar um processo terapêutico em Terapia Ocupacional a fim de compreender se os procedimentos e ações favorecem o aparecimento do sujeito, e como se lida com isso; analisar aspectos relacionais e pedagógicos entre professor-aluno no contexto

escolar, a fim de identificar contribuições da TO para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, com base na Teoria da Subjetividade; compreender a configuração subjetiva de alunos diagnosticados com TDAH, para além dos rótulos e comportamentos, a partir da análise de questões relacionadas à história de vida, contextos e cotidiano desses estudantes e, por fim, identificar possíveis contribuições interventivas da Terapia Ocupacional para os processos de aprendizagem, a partir dos casos e contextos analisados, com base em princípios da Teoria da Subjetividade.

A fim de contemplar o objetivo desse trabalho, tornou-se relevante adotar a metodologia em conformidade com os princípios da Teoria, ou seja, a Epistemologia Qualitativa. Para González Rey (2002), essa metodologia aparece como “um esforço na busca de formas diferentes de produção do conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana.” (p. 29). Ao utilizar essa metodologia para a compreensão de fenômenos como a subjetividade, pode-se analisar questões que muitas vezes foram consideradas de forma isolada e descontextualizada, como por exemplo, os aspectos subjetivos dos sujeitos que enfrentam situações de dificuldades de aprendizagem no processo de Terapia Ocupacional, que geralmente têm ficado obscurecidos.

A pesquisa foi realizada em dois contextos de atuação: um espaço terapêutico de Terapia Ocupacional e uma escola pública de ensino fundamental, ambos localizados em Brasília-DF. A escolha dos locais partiu da premissa de, primeiramente, encontrar um contexto onde houvesse uma prática em TO que se articulasse com o contexto escolar, para depois selecionar a escola, porém, durante essa busca, encontramos algumas barreiras. Por fim, encontramos um contexto terapêutico que estava sendo estruturado e organizado a partir da articulação entre o espaço escolar e um espaço de saúde, o que poderia contemplar os objetivos da pesquisa.

Uma pediatra de um espaço de atenção primária em saúde, pertencente à Secretaria de Saúde do DF, em parceria com uma escola pública próxima a região e com uma terapeuta ocupacional, propôs um projeto de atendimento grupal em Terapia Ocupacional para alguns adolescentes com TDAH (Transtorno do Déficit de atenção e hiperatividade), que frequentavam uma mesma escola. A minha primeira participação nesse espaço coincidiu com o dia em que ele teve início, o que facilitou a entrada no campo e a construção de vínculos com os adolescentes. Participei de oito encontros que aconteceram no período de Março a Junho de 2016. Durante esses encontros, buscou-se construir uma sutil aproximação com os adolescentes a partir da construção de vínculos, inicialmente através da observação e nos

últimos meses com pequenas interferências nas atividades, além de conversas com eles em alguns momentos informais, antes ou depois de cada encontro. Dessa maneira, a partir da formação de vínculos com os adolescentes começamos a construir o cenário da pesquisa, sendo esse espaço social responsável por possibilitar o envolvimento subjetivo dos colaboradores com a pesquisa (González Rey, 2005b).

As reuniões do grupo eram realizadas uma vez por semana, às quintas-feiras, pela manhã, às 10h, em uma sala do Centro de Saúde da região, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos. Participaram dos encontros, em média 08 adolescentes a cada dia, entre meninos e meninas: Alice, George, Yara, Olívia, Iago, Saulo, Thales e Mauro. Todos os adolescentes do grupo frequentavam a mesma escola, a maioria em séries e turmas separadas, porém, entre eles já se conheciam, pois todos participavam do atendimento da Sala de Recursos pedagógicos da escola. A estrutura básica de funcionamento do grupo consistiu em diversificadas atividades terapêuticas propostas em cada encontro, em média duas ou três em cada sessão. Ao final de cada atividade, a terapeuta, responsável por conduzir o grupo, propunha uma reflexão coletiva sobre os benefícios proporcionados por elas, estando relacionados com o desenvolvimento e estímulo de funções e componentes de desempenho que geralmente são afetados pelo TDAH, como: atenção, concentração, memória, raciocínio, coordenação motora, entre outros.

No mês de Junho/2016, foram realizados os primeiros contatos com a escola, a fim de conhecer a estrutura e conversarmos sobre a pesquisa. No entanto, o contato com os adolescentes nesse espaço e com alguns profissionais ocorreram durante os meses de Agosto a Novembro/2016, com aproximadamente 07 visitas alternadas, com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos cada uma. Nesses encontros realizamos alguns instrumentos da pesquisa com praticamente todos os participantes do grupo, incluindo sistemas conversacionais com três adolescentes e com duas professoras. A escola em que foi realizada a pesquisa é pública e de ensino fundamental, sob-responsabilidade da Secretaria de Educação do DF, localizada em Brasília-DF. Ela atende alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam, além da sala de aula, a sala de recursos pedagógicos da escola, no turno contrário às aulas, duas ou três vezes por semana, durante um período de 2 horas por dia. No ano de 2016, a quantidade total de alunos atendidos nesse espaço foi em média 42, sendo 19 com diagnóstico de TDAH. Pela legislação, o atendimento nesse espaço não contempla adolescentes com o transtorno, porém, a professora responsável por esse trabalho acolhe esses alunos nesse espaço, o que encontra relação com sua história de vida e experiências pessoais, como, ser mãe de um adolescente com esse diagnóstico.

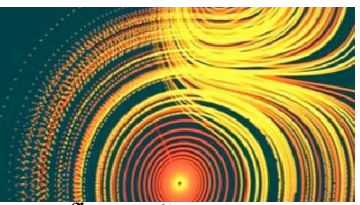
No primeiro momento, durante a observação do grupo terapêutico, todos os adolescentes que frequentavam esse espaço constituíram-se como colaboradores da pesquisa: Alice, George, Yara, Olívia, Iago, Saulo, Thales e Mauro<sup>1</sup>, os quais realizaram os instrumentos escritos que foram propostos. Após os momentos de observação no grupo e do preenchimento desses instrumentos, selecionamos três adolescentes para com eles realizar os sistemas conversacionais, a fim de um melhor aprofundamento em questões específicas, foram eles: Yara, George e Alice. Por ser uma pesquisa realizada com menores de idade, solicitou-se a participação de todos os adolescentes aos pais/responsáveis, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Outros colaboradores da pesquisa foram a Terapeuta Ocupacional responsável pelo grupo, Thaís<sup>1</sup>, a professora responsável pela sala de recursos, Carla<sup>1</sup>, e uma professora da disciplina de Educação Artística, Camila<sup>1</sup>. Na pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: observações do atendimento em Terapia Ocupacional, sistemas conversacionais com os três adolescentes, com a terapeuta ocupacional e com duas professoras. Elaboração de desenho, complemento de frases e “as três coisas”, instrumento elaborado pelas pesquisadoras que surgiu no processo a fim de contribuir com os objetivos da pesquisa, também foram realizados com todos os adolescentes do grupo. Além disso, alguns momentos informais não previstos também representaram contribuições para este trabalho.

O processo construtivo interpretativo foi organizado em três eixos temáticos a fim de facilitar a compreensão de como ocorreu a produção teórica de acordo com os objetivos previstos. No primeiro eixo temático, objetivou-se contextualizar e tecer uma análise sobre dois espaços de participação dos adolescentes: o grupo terapêutico em TO e o ambiente escolar, onde se destaca a relação dos espaços com as possibilidades de emergência do sujeito. No segundo eixo temático, foco esteve voltado para a identificação dos aspectos intrínsecos dos três adolescentes, que nos ajudaram a compreender como as dificuldades de aprendizagem estão organizadas em uma dinâmica subjetiva, com base em sua diversidade. Consoante o terceiro eixo, apresenta-se a análise integrativa realizada a partir dos contextos e dos três casos apresentados, para assim refletirmos sobre um modelo teórico das possibilidades de contribuições da Terapia Ocupacional, com base na Teoria da Subjetividade, para alunos com dificuldades de aprendizagem, no caso, TDAH, que é o objetivo deste estudo. Dessa maneira, as informações a seguir estão organizadas em duas partes: análise dos casos e contextos e possibilidades de contribuição da Terapia Ocupacional a partir das relações com a Teoria da Subjetividade.





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

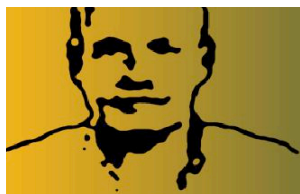


As análises dos contextos terapêutico e escolar e a compreensão das configurações subjetivas dos três casos analisados permitiram destacar três pontos de análises, os quais serão melhores aprofundados. São eles: O sentido subjetivo do transtorno, o desejo de se sentir capaz e as relações sociais.

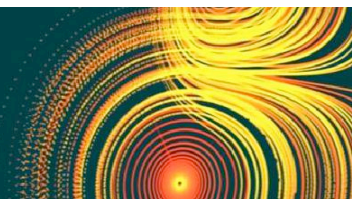
O estudo teórico das configurações subjetivas de Yara, George e Alice, com base nas contribuições da Teoria da Subjetividade, faz-nos questionar o valor heurístico do diagnóstico e dos sintomas do TDAH. As contribuições da Teoria permite-nos avançar além dos sintomas do diagnóstico. Segundo González Rey (2007a, p.164), “a patologia não é uma estrutura intrapsíquica individual, mas uma configuração subjetiva, que é uma verdadeira produção sobre a experiência vivida”. Dessa forma, ao considerarmos a existência de sujeitos concretos, situados historicamente e contextualmente, sendo capazes de produzir uma diversidade de sentidos subjetivos de acordo com diversas experiências do cotidiano, pode-se refletir sobre o rótulo de TDAH e as dificuldades de aprendizagem. A maioria dos comportamentos manifestados pelos adolescentes estava vinculado aos sintomas do transtorno, porém esses “sintomas” tinham origens orgânicas ou se constituíam como manifestações de um sistema de configurações subjetivas? A análise das configurações subjetivas nos três casos permite-nos romper com a entidade universal dos sintomas do transtorno.

Evidencia-se, nos três casos analisados, a forma com que as dificuldades de aprendizagem estavam organizadas em processos de configurações subjetivas, que se articulavam com diversos contextos e experiências, assim como nas relações com o “outro”. A complexidade da dinâmica subjetiva dos três adolescentes muitas vezes os impedia de se tornarem sujeitos em diversas áreas de suas vidas, o que se manifestava nas dificuldades de aprendizagem observadas na escola.

A partir disso, é possível compreender a complexidade que envolve as dificuldades de aprendizagem, estando além de características orgânicas ou de aspectos contextuais, mas principalmente no posicionamento do sujeito frente ao seu processo de aprender. Outro tópico de análise, destacado na pesquisa, é o desejo de sentir-se capaz, observado nos três adolescentes analisados. A partir da compreensão das histórias e experiências vividas e do modo como elas estavam organizadas na dinâmica subjetiva de cada um, deduz-se, em muitas situações, a existência da negação da condição de sujeito, porém, em contrapartida, a presença do desejo de se sentirem capazes, de fazer algo, sem interferências externas. Esse desejo, entretanto, muitas vezes estava encoberto por espaços e relações que os impediam de se posicionarem, a partir de atitudes discriminatórias ou preconceituosas, geradoras de implicações no modo como eles se relacionavam com o transtorno e com a aprendizagem.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



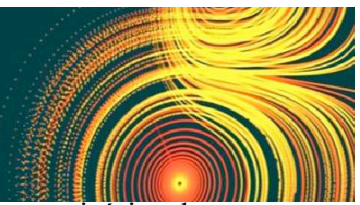
Com base nessas considerações, outro ponto de análise importante foram as relações sociais, visto as implicações desse aspecto nos sistemas de produção subjetiva. As questões observadas no contexto terapêutico, no espaço escolar e na dinâmica subjetiva dos casos, permitem destacar o papel do “outro” no desenvolvimento subjetivo dos adolescentes em diversas áreas de suas vidas. “É o ‘outro social’ essencial para o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e de todas as outras dimensões e aspectos que integram o aluno como ser humano” (Tacca, 2004, p. 101). Muitas vezes, o modelo biomédico, centrado no diagnóstico e nos sintomas, desconsidera as implicações das relações sociais na configuração subjetiva do transtorno, o que se manifesta também no campo educacional.

Destarte, a partir da análise dos casos e contextos, destaca-se o papel das relações sociais na construção de espaços favorecedores, ou não, para a produção de sentidos subjetivos que possibilitem a emergência do sujeito. Os casos de George, Yara e Alice apontaram para a fragilidade em algumas relações sociais que, aliada ao desejo de mostrarem que eram capazes, indicava a necessidade de espaços e relações nos quais eles pudessem se expressar. Os espaços coletivos em que eles estavam inseridos, às vezes, impossibilitavam-os de que fossem capazes de produzir sentidos subjetivos a fim de superar as dificuldades de aprendizagem. Então, para os três, o ambiente da sala de recursos e do grupo terapêutico, a partir dos relacionamentos estabelecidos, baseados em atenção, compreensão e acolhimento, representaram espaços de expressão e de comunicação, favorecendo processos de produções subjetivas, e o da emergência dos três adolescentes como sujeitos em determinadas situações. Tem-se em destaque o relacionamento dos três alunos com as professoras participantes da pesquisa. A partir da aproximação e da construção de vínculos de amizade, que possibilitaram espaços favorecedores de produções subjetivas. Destacamos a produção de novos sentidos subjetivos a partir da mudança no relacionamento entre professor-aluno, possibilitando uma reconfiguração subjetiva do aluno em relação à aprendizagem da disciplina.

De maneira específica, ressalta-se, conforme observado na pesquisa, a relevância do espaço da sala de recursos para o desenvolvimento dos alunos diagnosticados com TDAH, visto que, em termos de políticas públicas, o atendimento a esses alunos não está previsto nesse ambiente. Diante desse contexto há, muitas vezes, questões burocráticas e institucionais que restringem o atendimento pedagógico integral a determinados alunos em situação de dificuldade de aprendizagem. Com isso, desvaloriza-se a existência de espaços e relações que possam favorecer e contribuir para o desenvolvimento desses alunos como sujeitos de seus processos de aprendizagem.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Podemos concluir sobre certas ações específicas, nas quais houve o início de posicionamentos dos adolescentes como sujeitos perante essas situações, destacando o papel das relações sociais e dos ambientes favorecedores nos processos de desenvolvimento subjetivo. Apesar da relevância das relações sociais nesses processos, nota-se que os principais recursos de mudanças nessas situações partiram dos próprios sujeitos, integrando a dinâmica subjetiva complexa. No caso dos três adolescentes, destaca-se, em relação aos recursos subjetivos produzidos, o papel das motivações e sua relação com a história de vida dos indivíduos.

A compreensão da condição de sujeito perante as dificuldades de aprendizagem surge com base em caminhos alternativos criados por cada um, a partir produção de novos sentidos subjetivos que possibilitam a reconfiguração subjetiva diante do aprender, caracterizando a singularidade desse processo. Essas reflexões apontam, portanto, para a necessidade de intervenções no contexto das dificuldades de aprendizagem que produzam a emergência do sujeito, tendo como base a compreensão da singularidade, favorecida pela análise das configurações subjetivas em detrimento de técnicas padronizadas.

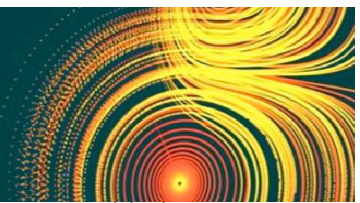
Os casos e contextos analisados nos possibilitaram identificar reflexões sobre possíveis contribuições da Teoria da Subjetividade para a prática da Terapia Ocupacional, são eles: a estratégia terapêutica do grupo, o desenvolvimento subjetivo e a emergência do sujeito, e a dupla função das atividades em Terapia Ocupacional.

Os poucos registros em relação às práticas da TO no atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, no caso, com TDAH, estão voltados para atendimentos individuais. Eles têm como principais objetivos o desenvolvimento de componentes de desempenho que são prejudicados em decorrência das características do transtorno e que interferem na realização das atividades do cotidiano. Percebe-se que é dada pouca ênfase para aspectos relacionais, a partir da valorização de espaços de discussão e reflexão como estratégias terapêuticas que promovam o desenvolvimento do sujeito. Sendo assim, o grupo terapêutico em TO, analisado na pesquisa como uma estratégia coletiva de atendimento em detrimento do individual, pode representar o início de um avanço da atuação da profissão frente às dificuldades de aprendizagem, a partir da valorização das produções subjetivas.

As contribuições práticas da pesquisa aliadas ao referencial teórico da Subjetividade, permitiu-nos compreender que, no processo terapêutico os principais recursos para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem não estão em procedimentos ou instrumentos, mas nos próprios sujeitos. Logo, torna-se necessário que o foco terapêutico não recaia sobre estratégias universais e externas ao indivíduo, mas na compreensão da



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



emergência do sujeito nesse processo, a partir da valorização do desenvolvimento subjetivo no espaço terapêutico.

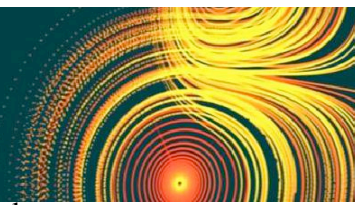
González Rey (2007a, 2011b) nos propõe novas possibilidades de atuação na clínica, mais especificamente no campo da Psicoterapia, com base na Teoria da Subjetividade. Por compreendermos as implicações dessas questões também em outros contextos do campo da saúde, articulamos essas considerações com o campo da Terapia Ocupacional. Compreende-se que a opção de saúde mais favorável é aquela que tenha como foco a capacidade geradora dos sujeitos, pois as atividades e relações sempre encontram formas de subjetivação que as perpetuam (2011b). Desse modo, destaca-se a importância de o processo terapêutico estar organizado de modo a criar estratégias que estimulem o desenvolvimento subjetivo, possibilitando que o “paciente” se torne um sujeito ativo perante os enfrentamentos das suas dificuldades, sejam elas de aprendizagem ou de qualquer outro aspecto referente à Terapia Ocupacional. Essas estratégias consistem na construção de um ambiente terapêutico que possibilite que o sujeito se expresse e seja capaz de refletir, e assim, construir caminhos alternativos diante das suas dificuldades, a partir da produção de novos sentidos subjetivos.

No grupo terapêutico analisado durante a pesquisa, verifica-se que a flexibilização do processo terapêutico e as atitudes da terapeuta, a partir da escuta e acolhimento, foram elementos que favoreceram a criação de espaços de comunicação e expressão dos adolescentes. Porém, nesses espaços as questões não eram aprofundadas, com intuito de gerar reflexões nos participantes e possibilitar processos de mudança. Dessa forma, percebeu-se que a profissional valorizava a importância de “dar voz” ao sujeito na terapia, porém não compreendia essa estratégia como um recurso de mudança dentro do processo terapêutico. Assim, ela concebia a possibilidade de “sucesso terapêutico” com base em recursos externos aos indivíduos, como por exemplo, nas atividades terapêuticas, a partir do desenvolvimento de componentes que devam ser treinados, e em outras competências profissionais. Então, a partir das reflexões anteriores, compreende-se que ser sujeito é uma produção singular a partir da complexidade da dinâmica subjetiva, não podendo ser determinado por algo externo à pessoa, seja um procedimento ou ação terapêutica, caracterizando o que o autor denomina de ética do sujeito (2011b).

A valorização do desenvolvimento subjetivo, com base na emergência do sujeito no processo terapêutico, implica compreender a dinâmica subjetiva desses “pacientes”. Portanto, consiste em buscar estratégias para conhecer quem eles são e como esses processos se organizam, a partir da investigação das configurações subjetivas, que permitem a construção de hipóteses sobre a complexidade da dinâmica subjetiva das pessoas atendidas, no nosso



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



caso, os adolescentes. Para essa compreensão, é necessário criar possibilidades para que o outro se expresse, e perceba quem ele é naquele momento, sendo o diálogo o principal instrumento (González Rey, 2007a). Assim, ressalta-se outra questão apontada pelo autor: a conduta do terapeuta, na qual ele também se torna sujeito, a partir do caráter construtivo-interpretativo do processo.

Para a prática da Terapia Ocupacional, além do diálogo como recurso para a emergência do sujeito, pode-se dar maior ênfase para as atividades, pois, conforme contextualizado neste trabalho, elas adquirem um papel de destaque nos princípios da profissão. Pautados nisso, buscou-se apresentar uma perspectiva teórico-metodológico dessa dupla função das atividades para a prática da Terapia Ocupacional, tendo como norteadores os princípios da Teoria da Subjetividade. Primeiramente, aborda-se as atividades como instrumentos terapêuticos para a construção de hipóteses, e logo após, as atividades humanas como possibilidades de desenvolvimento subjetivo, a partir da articulação com o conceito de modo de vida, retratado por González Rey(2007a, 2011b).

Dessa maneira, destaca-se neste trabalho as possibilidades de avanços no campo teórico-prático em TO, com base no fundamento da profissão: as atividades, compreendendo-as como possibilidades favorecedoras de processos de desenvolvimento subjetivo, com foco na emergência do sujeito. Desse modo enfatiza-se a necessidade de modificações nas bases teórico-práticas da profissão, para contribuir com o processo de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, a partir da compreensão da complexidade subjetiva que envolve os processos humanos, conforme contribuições da Teoria da Subjetividade.

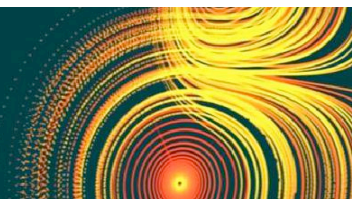
A pesquisa nos possibilitou a reflexão sobre possíveis implicações da Teoria da Subjetividade para a prática da Terapia Ocupacional, tendo em vista os aspectos subjetivos dos sujeitos que enfrentam situações de dificuldades de aprendizagem, conforme objetivo inicial deste trabalho. O desenvolvimento deste estudo representou desafios significativos no campo epistemológico e metodológico, principalmente a partir da compreensão da inovação na articulação entre essas áreas, por serem campos teóricos e práticos ainda não explorados. Além disso, no campo empírico da Terapia Ocupacional, por existirem poucas intervenções relacionadas ao contexto educacional, encontramos uma barreira para localizar um campo prático, tendo em vista a realização da pesquisa.

A compreensão da singularidade do sujeito foi possível a partir do referencial da Teoria da Subjetividade de González Rey, que nos permitiu avanços no campo metodológico e teórico. Nos aspectos metodológicos, percebemos o valor heurístico das categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva para a compreensão da organização subjetiva dos





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



adolescentes. Além disso, as contribuições epistemológicas da Teoria, conforme observada na pesquisa, possibilitou-nos questionar o valor heurístico do diagnóstico de TDAH, a partir da compreensão da complexidade que envolve os comportamentos e o processo de aprendizagem. As implicações da Teoria da Subjetividade representaram contribuições significativas, em relação aos aspectos teóricos, para a construção de possibilidades de avanços no campo profissional de Terapia Ocupacional.

O percurso dessa pesquisa possibilitou grandes contribuições para além do papel de pesquisadora, mas para a formação profissional como terapeuta ocupacional. A principal contribuição da pesquisa está na relevância deste trabalho para a articulação entre a área da saúde-educação, mais especificamente para a profissão de Terapia Ocupacional. O campo teórico-prático da atuação da TO no contexto de dificuldades de aprendizagem ainda é escasso. Porém, dada a importância que o tema vem adquirindo no ambiente escolar, principalmente em relação ao diagnóstico de TDAH, torna-se necessário maiores intervenções baseadas nas implicações retratadas nesta pesquisa.

Assim, destaca-se o campo profissional da Terapia Ocupacional, compreendendo suas possibilidades de contribuição nesse contexto com base nos princípios da Teoria da Subjetividade. Então, é imperioso frisar a relevância dessa pesquisa para maiores aprofundamentos e exploração no campo empírico e teórico, com vistas a enriquecer a formação do terapeuta e ampliar as possibilidades de atuação da profissão em diversos campos, além do contexto educacional, proporcionando contribuições principalmente para a população atendida pelo serviço de Terapia Ocupacional.

## Referências

GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo, Thompson, 2002.

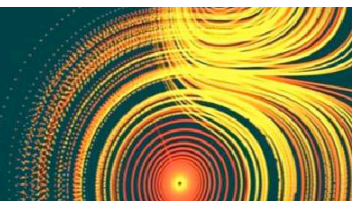
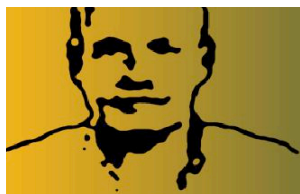
\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa e subjetividade: o processo de construção da informação. São Paulo, Thompson, 2005b.

\_\_\_\_\_. Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, Thompson Learning, 2007a.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e saúde: superando a clínica patológica. São Paulo, Cortez: 2011b.

\_\_\_\_\_. O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TACCA, M.C. Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa prática profissional e Psicologia. São Paulo: Thomson, 2004, p.101-130.



**Área Temática 6:** Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação

## **DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO E EDUCAÇÃO: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO RELACIONAL DIALÓGICO**

Andressa Martins do Carmo de Oliveira  
Faculdade de Educação (UnB)  
andmartins18@hotmail.com

### **Resumo**

Este trabalho consiste em um recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito da dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação, que teve como objetivo principal compreender a emergência de configurações subjetivas do desenvolvimento infantil, tendo como foco as relações afetivas dialógicas que foram construídas na sala de aula a partir da presença da pesquisadora. O referencial teórico escolhido para a sua realização foi a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, apoiada pela Epistemologia Qualitativa e pelo método construtivo-interpretativo - utilizados como referenciais epistemológico e metodológico deste estudo. A partir das contribuições desta aproximação, estudou-se a criança que se desenvolve no contexto escolar e a sua articulação ao processo configuracional da subjetividade humana, compreendido pelo modo como novos posicionamentos foram tomando forma no curso da pesquisa mediante situações anteriormente desafiadoras às crianças. No entanto, algo central foi que essas mudanças não tiveram como fonte para sua promoção práticas que visavam o desenvolvimento intelectual, que tem sido o objetivo da escola, e sim basearam-se pela qualidade das relações construídas ao longo da pesquisa, pautadas pelo afeto e diálogo. Para este recorte é apresentado apenas um dos casos, o de uma menina de sete anos, aluna do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. O intuito da realização deste estudo foi, dentre outros, de abarcar a complexidade das diversas esferas que se desenvolvem no espaço da sala de aula e que não se restringem às representações hegemônicas sobre a educação e a aprendizagem escolar, concebidas, por vezes, enquanto a exposição e a assimilação do conteúdo disciplinar. A partir deste estudo, foi possível avançar em relação à compreensão da processualidade das experiências da criança e das produções próprias que emergem no curso de suas ações em sala de aula, e que podem gerar novos elementos ao seu desenvolvimento subjetivo.

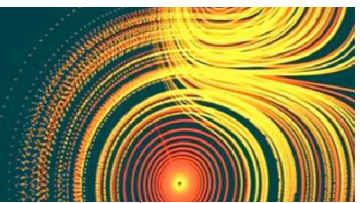
**Palavras-chave:** Desenvolvimento Subjetivo; Educação; Sala de Aula.

### **Introdução**

O interesse por estudar processos de desenvolvimento subjetivo na sala de aula se deu, primeiramente, por entender que diferentes dificuldades que muitas das crianças apresentam nesse espaço se distanciam, com frequência, de uma relação linear com um dado aspecto unilateral, quer seja da realidade imediata do local, da cultura e/ou sociedade, ou de atributos



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



restritos à criança, como a patologia, por exemplo. Em segundo lugar, por entender a influência significativa que diversos postulados teóricos do desenvolvimento exerceram na elaboração de projetos pedagógicos no contexto brasileiro, orientando as práticas para com as crianças na escola (GONZÁLEZ REY, 2004; SAVIANI, 2011).

Perante essa constatação, é pertinente a reflexão acerca da relação expressiva entre o que propõem algumas destas teorias e a necessidade recorrente de padronização do sistema educativo escolar, com o objetivo de alcançar o que preveem suas suposições. O problema no que tange a essa relação acrítica está na caracterização da “criança-problema” que não se encaixa no proposto, determinando assim a sua capacidade/incapacidade de aprendizagem.

Deste modo, compreende-se que a atribuição daquilo que determina o que está dentro ou fora do padrão de desenvolvimento em um dado contexto cultural-histórico, que não foi tido como base para a produção da teoria, termina por desconsiderar os recursos que a criança apresenta e os que ela também poderá gerar naquele momento como possibilidade de transcender os desafios, por exemplo. Conseqüentemente, gera-se um descaso com a singularidade ao destituir a importância do protagonismo e das necessidades da criança frente ao seu próprio processo de desenvolvimento em sala de aula. Igualmente, ante essa omissão, ocultam-se elementos culturais, sociais e históricos que são dimensões indissociáveis da compreensão da complexa trama de desenvolvimento neste espaço.

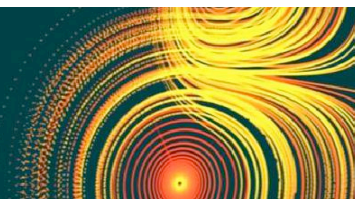
Pautadas por esta discussão, as práticas hegemônicas que vêm configurando-se nas instituições escolares parecem se relacionar, em parte, pelo que tem sido priorizado enquanto objetivo da educação escolar: o desenvolvimento cognitivo/intelectual. Assim, é interessante refletir na possibilidade de uma expressiva relação entre o favorecimento do foco nessa dimensão e o que preveem muitas das teorias que estudaram o desenvolvimento da criança e a incorporação dos seus postulados aos processos pedagógicos das escolas.

A título de ilustração, o “método psicogenético” difundido por um dos principais propagadores das ideias de Piaget no Brasil, Lima (2000), foi aplicado em muitas escolas, promovendo que a educação escolar brasileira deveria ter como finalidade o “desenvolvimento mental (educação pela inteligência)” (LIMA, 1987, p. 31). Saviani também destaca que Piaget exerceu influência significativa nas “bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem” no país (2011, p. 434) e o construtivismo “acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990 [...] passou a exercer uma grande força de sedução sobre os formuladores de políticas educativas” (SAVIANI, 2011, p. 435).

Pode-se pensar que o enfoque das posições teóricas cognitivas ao focar no desenvolvimento das operações lógicas, relativizava a inclusão do afeto nas discussões, como



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



se fossem processos desconexos (GONZÁLEZ REY, 1995). Isso parece estar associado ao modo como são pensados programas escolares, direcionados a uma educação conteudista por meio da qual são imputados às crianças diversos assuntos das disciplinas escolares, sendo ainda categorizadas pelo que logram ou não se desenvolverem intelectualmente mediante o simples processo de transmissão e assimilação (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008) – o que, por sua vez, marca a dimensão reprodutiva da educação escolar.

Assim, diversas possibilidades de trocas dialógicas que poderiam caracterizar momentos reflexivos, educacionais na escola, são omitidas (GATTI, 2012). Quase nenhum espaço é deixado para que sejam dialogadas temáticas que marcam a vida das crianças e que se relacionam ao momento atual de suas experiências. Nesse sentido, a compreensão da escola como um espaço social, de desenvolvimento e de relacionamento parece estar longe de ser alcançada.

Frente ao exposto, uma compreensão complexa, que considere a criança como sujeito do próprio desenvolvimento, suscita reflexões. Logo, por entender a premência de serem promovidas práticas alternativas em sala de aula, que prezem por relações dialógicas, afetivas, de modo a avançar em processos educativos que favoreçam outras dimensões do desenvolvimento, tão essenciais quanto o cognitivo como o é a subjetividade, é que esta pesquisa se fundamentou. A partir da articulação teórica entre educação, aprendizagem, escola e o desenvolvimento subjetivo em crianças, considerou-se a tensão permanente entre a criança que se desenvolve e o seu contexto relacional, dialógico, histórico, social e cultural.

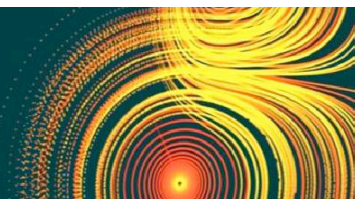
## Referencial Teórico

A partir desta introdução, compreende-se algo essencial e que tem sido subestimado no estudo da criança em desenvolvimento na escola relacionado à compreensão de como ela, a todo tempo, está organizando suas experiências subjetivamente, a partir do modo como as sente, em que o histórico e o atual emergem enquanto possibilidade de viver singularmente sua experiência em sala de aula. Assim, faz-se necessário um estudo mais abrangente do desenvolvimento infantil, tendo em conta que diferentes crianças representam mundos distintos, gerados por processos emocionais-simbólicos frente às esferas da vida, e que marcam o momento atual de seu desenvolvimento.

Como possibilidade de alcançar o proposto, a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica (GONZÁLEZ REY, 2002) apresentou contribuições heurísticas



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



que são exploradas neste tópico ao apresentar os conceitos que consistem em: subjetividade (individual e social), sentidos subjetivos, configurações subjetivas e sujeito.

Considerando uma definição ontológica clara da subjetividade, um dos avanços desse aporte teórico se refere a uma qualidade específica dos fenômenos humanos: a unidade simbólica-emocional, que se relaciona ao caráter gerador das emoções e a sua articulação ao simbólico no curso das experiências da criança em desenvolvimento. O papel gerador das emoções nem sempre foi considerado no estudo do tema, sobretudo frente à prevalência de aproximações empíricas e estritamente racionalistas que as reduzem a algumas funções, como linguagem ou cognição (GONZÁLEZ REY, 2012b).

É precisamente pela ponderação desta unidade que define a subjetividade, quanto do caráter dialógico comunicacional dos processos subjetivos, que a trama relacional se entrelaça de modo significativo no estudo do desenvolvimento subjetivo. Ademais, estas características servem de base de diferenciação entre desenvolvimento subjetivo e desenvolvimento psíquico (GONZÁLEZ REY, 2004).

Na busca por avançar em relação às fragmentações que marcam diferentes estudos sobre o homem, González Rey criou duas categorias: a subjetividade individual e a social, estando elas em uma mesma dimensão, se constituindo pela reciprocidade. Ambas contribuem para a compreensão da maneira singularizada com que as experiências sociais e culturais emergem subjetivamente nas crianças (GONZÁLEZ REY, 2002). Deste modo, não só é atribuída nova relação entre social e individual, como viabiliza-se o estudo da cultura pela forma como ela emerge nas produções subjetivas da criança, o que possibilita avançar em relação à dicotomia individual-social prevalecente em diferentes estudos sobre o tema.

Por sua vez, o conceito representativo da unidade simbólica-emocional refere-se aos sentidos subjetivos, que expressam subjetivamente as experiências que as crianças viveram a partir de como foram subjetivadas por ela, sendo intrínseco a este processo o simbólico-emocional, que se relaciona ao seu modo de senti-las, gerando diferentes posicionamentos. Nesse processo, a consciência e o intelecto, por exemplo, são apenas uma parte da complexa trama de desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2002, 2004; MITJÁNS MARTINEZ, 2005).

A categoria configuração subjetiva possibilita um entendimento relacionado à integração de um fluxo menos mutável de sentidos subjetivos, gerados frente às experiências mais significativas e constantes nos contextos de relações da criança, que vão se transformando processualmente em configurações subjetivas. Uma vez configuradas, estas serão fontes geradoras de novos sentidos subjetivos, mais congruentes entre si frente à





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



experiência, emergindo na maneira de se posicionar ante as situações da vida (GONZALEZ REY, 2002, 2012a).

A base de qualquer processo de desenvolvimento subjetivo relaciona-se à configuração subjetiva atual, fonte de produções subjetivas dinâmicas e, por assim dizer, suscetíveis a mudanças contraditórias, tensões, rupturas e emergências que podem vir a gerar recursos subjetivos à maneira de viver uma experiência. Este processo nos permite refletir que a qualquer dado momento, a depender dos sentidos subjetivos gerados, poderá favorecer a criação de trajetórias subjetivas alternativas às atuais (GONZÁLEZ REY, 2004).

Por último, a categoria sujeito nesta abordagem se relaciona às pessoas e grupos sociais que apresentam uma capacidade alternativa de gerar caminhos próprios de produção subjetiva, propiciando abertura a posicionamentos ativos, o que revela estreita associação ao processo de desenvolvimento subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2002; GOULART, 2017).

Os conceitos apresentados geram visibilidade teórica no sentido de explicar permanentes tensões que envolvem o curso das experiências da criança em uma dada realidade, transcendendo elucidações que se resumem a aspectos imediatos, ou restritos a uma dimensão. Igualmente, possibilitam avançar em relação a ideia de progresso permanente e tempo cronológico, arquitetando novas possibilidades ante noções determinísticas no estudo do desenvolvimento infantil.

## **Metodologia**

A Epistemologia Qualitativa, na qual se apoia o método construtivo-interpretativo, que norteiam os procedimentos metodológicos deste estudo, possibilita compreender a dimensão histórica, cultural e subjetiva dos fenômenos humanos, favorecendo o estudo da subjetividade como sistema mediante atribuições das categorias da teoria (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005). Três são os seus princípios que norteiam a pesquisa: considerar o conhecimento como produção construtiva interpretativa; atribuir importância à singularidade na produção do conhecimento; e compreender o papel ativo do pesquisador e pesquisado na relação que é construída curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005). Em relação aos participantes e local de pesquisa, o estudo foi realizado em uma escola da rede pública do Distrito Federal, com duas crianças com sete anos de idade, alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Para este trabalho, a análise será apenas de um dos casos – Lívia. Os critérios de escolha incluíram crianças que estivessem experimentando desafios em seus relacionamentos e/ou eventual isolamento em sala de aula, o que permitiria compreender, com maior recorrência, possíveis emergências de sentidos subjetivos novos a partir de um processo de aproximação relacional,

dialógica, afetiva entre pesquisadora e crianças, culminando possivelmente em novos posicionamentos das crianças neste espaço.

Quanto aos instrumentos, foram utilizados: Dinâmica conversacional: processo de diálogo com a criança utilizado em grande parte da pesquisa; 2. Participação no cotidiano da escola, observações e interações como via para compreender como se davam as relações neste espaço; 3. Acompanhamento individual nas tarefas em sala de aula: essenciais para criação de vínculo afetivo com as crianças; 4. Sessões interativas: sessões de atividades em grupos com as crianças, como fantoches, atividades de “esforço”, filme infantil seguido de desenho, jogos e narração de histórias; 5. Complemento de frases lúdico: foi solicitado à criança desenhar ou escrever a partir do que estava mostrando a carinha “smiles” em uma folha branca, por exemplo, “Eu fico feliz quando”. Em seguida, estabeleciam-se diálogos sobre as produções individuais.

## **Análise e construção da informação**

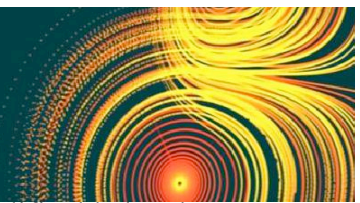
No intuito de estudar a configuração subjetiva do desenvolvimento, aproximei-me de Lívia, uma criança que quase sempre permanecia isolada, calada e tímida em sala de aula, apresentando dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, o que despertava a curiosidade da professora da turma, Clara, que comentou comigo bem no início da pesquisa: *“Não sei o que a Lívia fica pensando. Ela não tem aquele brilho no olhar, parece sempre desmotivada. Está com dificuldade de aprender, mas não tem nenhum diagnóstico!”*. Outras vezes, ao me relatar sobre sua dificuldade de aprender a ler e a escrever, ressaltava que Lívia *“não tem nenhuma limitação psicológica e biológica, segundo os médicos, e não tem laudo”*.

Inicialmente, é possível construir ante estes trechos um indicador relacionado à força que a ideia de patologia tem exercido na escola, levando a professora a pensar que, se a criança não tem diagnóstico, ela não deveria ter problema. A busca por confirmar um problema patológico parecia ser a única solução que faria Lívia apresentar melhoras na escola. Recorrentemente, em seus relatos, Clara assumia a patologia nas atribuições às dificuldades da criança, principalmente em relação à aprendizagem do conteúdo, não logrando refletir além.

Nesse sentido, a relação entre Lívia e Clara era pautada por uma concepção inflexível, restrita, repetitiva e pouco reflexiva por parte de Clara, resultando em diversas tentativas fracassadas de intervenção pedagógica focadas na instrução, sem qualquer espaço para o diálogo. Foi a partir da constatação da ausência deste espaço relacional dialógico em sala de



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



aula, que passei a desenvolver algumas reflexões sobre o que permearia as dificuldades da criança para além da tendência de associa-las à patologia.

No início, Livia ficava me olhando apenas algumas vezes e não vinha me abraçar ou tentar qualquer contato. Além disso, quando solicitada a responder qualquer coisa, parecia ter medo de errar, o que me fazia suspeitar da sua insegurança diante da ausência de um posicionamento ativo. Sua voz, com frequência, era fraca, trêmula e quase sem som. Diante destes posicionamentos iniciais de Livia, que denotavam seu retraimento em relação ao social, construí um indicador sobre sua timidez, dificuldades de socialização, e isolamento na escola, que corroborava também com uma de suas respostas ao complemento de frases: *“Tenho vergonha: de falar com as pessoas”*. Tudo isso parecia expressar retraimento por falta de integração na turma e pela ausência de um espaço dialógico – hipótese que demandou outros indicadores que viessem a convergir nesse sentido.

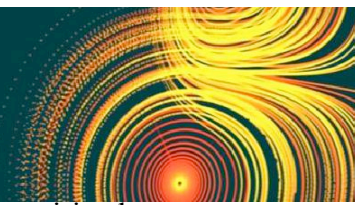
Algo que foi essencial à pesquisa, que me permitiu construir relações permeadas pela confiança, afetividade, tornando essa aproximação um processo de desenvolvimento aos participantes, foi a confiança que Clara passou a ter em mim. Ela passou a compartilhar aquilo que pensava em relação às crianças e a contar comigo para eventuais diálogos, que passaram a ser frequentes. Com isso, pude expressar a minha opinião no que se refere aos seus posicionamentos ou então a complementar suas falas, em que eu buscava provocar reflexões alternativas frente aquilo que ela me relatava, como esclarecendo que existem diferentes dificuldades que não se associam às patologias.

Essa aproximação, fortalecida pelo diálogo, se desdobrou para além do contato presencial na escola, acontecendo também por e-mails, além de ter resultado em um convite que partiu dela e que foi o ponto de partida para esta pesquisa, ao propor que passássemos, juntas, a realizar encontros de reforço com a Livia, que denominamos de “esforço”. Outra iniciativa ativa foi perguntar para Livia qual tema ela gostaria de estudar a leitura nos encontros, o que me levava a pensar que a relação que estabelecíamos parecia mobilizar Clara a tomar as rédeas da situação.

Isso se fazia nítido nos encontros, em que Clara passou a ressaltar para mim coisas que Livia fazia muito bem: *“Sabia que a Livia sabe desenhar e colorir muito bem? Eu e a sala toda somos encantados com os desenhos dela”*. Desde então, sua vocação e talento para desenhar e colorir passou a ser valorizada, tendo ainda sido o ponto de partida para iniciarmos as atividades. Com isso, encontramos um caminho mais simples do que imaginávamos para trabalhar a escrita e a leitura com Livia, que havia partido daquilo que ela mais sabia fazer (desenho), e do tema que mais a interessava (plantas), unindo prática, valorização do que a



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



criança mais sabia fazer, abertura para ela se posicionar, um projeto que partiria de sua própria construção e que ela cuidaria na escola, de modo que a atividade da escrita e da leitura apenas completava aquele conhecimento prático.

Além disso, aqueles encontros favoreciam nossa atenção sem autoridade, de modo que Livia passava, aos poucos, a sorrir com o olhar e a se interessar pelo momento de “esforço”. Essa relação passou então a ser favorecida por novos elementos, uma vez pautada por outros parâmetros que não aqueles marcados pela autoridade na sala de aula. Esse sorriso que começava a ser perceptível nas expressões de Livia é um elemento a partir do qual é possível construir um indicador associado ao começo de uma relação, de seu interesse e de socialização. Nesse sentido, o surgimento de interesse por parte de Livia e, simultaneamente, o modo como ela foi se socializando comigo, pode sugerir que a minha figura começava a se configurar no espaço relacional com ela.

Igualmente, a partir da minha presença, Clara comentava tudo o que ela sabia sobre sua vida, bem como a ressaltar as qualidades de Livia, como fez com o desenho. Com esses diálogos, somado às reflexões e esclarecimentos que eu buscava articular às suas falas, passei a notar a disposição de Clara em ensinar Livia. Seus posicionamentos ativos passaram a predominar: o estabelecimento dos encontros, a escolha do tema dos encontros pela criança, sua opção por ressaltar algo que Livia faz muito bem e sem dificuldades naqueles momentos.

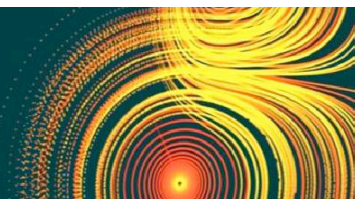
Mesmo constantemente respondendo “não sei”, ao final do primeiro encontro de esforço, esta expressão já tinha outro tom na voz de Livia, e mais palavras iam emergindo à medida que ela se sentia mais confortável com a nossa presença. Esse fato leva a tecer um indicador de como o fato de sentir acolhida no vínculo comigo e com Clara, e ter desenvolvido interesse pela forma que trabalhávamos com ela, começava a dar resultados.

Clara também passava, gradualmente, a assumir aquela situação que antes ela repetidamente questionava a ausência de diagnóstico, tomando para si as dificuldades e não mais aguardava uma solução por meio de um laudo. Consequentemente, em nossos encontros, e que se revelava também em diferentes posicionamentos frente à aprendizagem de Livia, Clara deixou de falar em patologias, problemas de aprendizagem, passando a levar em conta o interesse da criança em aprender, que emergia como resultado das suas propostas – algo que passou a motivá-la ainda mais, compreendido pelo seguinte e-mail que me escreveu:

Somos parceiras!  
Você tem que ver a satisfação de Livia por estar aprendendo.  
Ela ficou encantada hoje com os feijões que brotaram.  
Abraços de Clara.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



É possível extrair a partir destes posicionamentos supracitados, que passaram a ser frequentes, um indicador que Clara passou a acreditar na própria capacidade de se posicionar frente às dificuldades da criança, produzindo sentidos subjetivos associados à segurança, à crença em si mesma e à própria capacidade de ensinar, e que emergiam a partir da relação que construímos. Gerava-se uma nova trama social naquele contexto, em que Clara começou a ser cada vez mais espontânea. Na medida em que esse espaço social foi se concretizando com o avanço de suas experiências, ele passou a ser fundamental também para novos posicionamentos por parte das crianças.

Portanto, a emergência de novos sentidos subjetivos em relação à sua atuação enquanto educadora, e não tanto mais como instrutora, a partir dos vários indicadores tecidos, levou à hipótese que Clara passava por momentos de desenvolvimento subjetivo a partir das diferentes interações dialógicas que tivemos, e que foi favorecendo a desenvoltura de uma configuração subjetiva do seu desenvolvimento profissional geradora de recursos subjetivos à sua atuação como professora-educadora. De tal modo, foi possível compreender que a relação entre Clara e Livia passava por um novo momento educativo: a configuração subjetiva da relação entre ambas parecia iniciar uma movimentação de sentidos subjetivos favoráveis à emergência do afeto e passava a ser uma possível fonte de desenvolvimento subjetivo.

Nesse sentido, Livia produzia novos sentidos subjetivos em relação à Clara, algo que foi se concretizando e estendendo para diferentes momentos de interações na escola, como com demais colegas, com a própria aprendizagem em sala de aula, e também comigo. Algo essencial para esse processo foram os diálogos entre elas nos encontros de “esforço”:

### **Certa vez no encontro:**

Professora: “A Livia também tem um gatinho, que ela cuida muito bem. Aonde seu gatinho fica em casa?”

Livia, com um sorriso no olhar, respondeu: “É uma gata, o nome dela é X. Ela mora no banheiro”.

Professora: “E como cuida dela?”

Livia: “Eu dou ração, água, e muita coisa para ela”.

### **Outro momento, em sala de aula:**

Clara, no momento da roda da entrada: “Livia, conte aos colegas sobre o seu pé de feijão”.

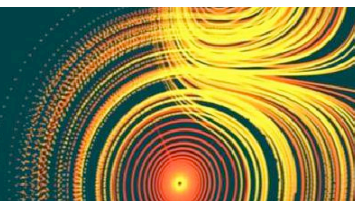
Livia: “Eu coloquei as sementes, algodão, água, e nasceu, vejam!”.

Clara: “Veja, gente! A Livia plantou o pé de feijão dela e levará para casa para cuidar”.





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



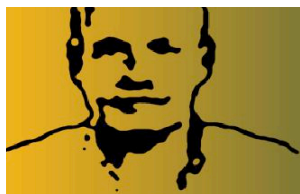
Essa relação dialógica-afetiva que iniciava-se entre ambas foi sendo estabelecida gradualmente. Em um primeiro momento, ocorria mais nos encontros, mas depois, foi se expandindo para outros momentos, inclusive em sala de aula. Por exemplo, Clara passou a incentiva-la a relatar aos colegas o que havíamos elaborado em conjunto nos encontros, como expresso no segundo trecho acima. Lívia passou a ter um espaço incentivado pela professora para se posicionar em sala de aula, dando abertura para novas interações. Tudo isso foi gerando uma importante trama social na sala de aula.

Unido aos momentos de esforço, passei a sentar-me bem ao lado de Lívia. Sempre muito implicada nos momentos em que interagíamos, principalmente na leitura e na escrita, observei que a criação de vínculo entre nós se estabelecia. Lívia passou a contar comigo e, como eu estava bem próxima dela, podia ver e escutar com maior propriedade quais eram suas dificuldades, e ao mesmo tempo, eu buscava provocar sua fala. Toda oportunidade de dialogar com ela, provocava-a a se expressar mais, ou incentivava-a a acreditar em si.

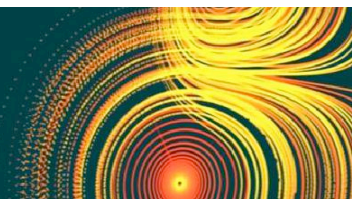
Assim, eu observava que ela passava cada vez mais a sentir-se segura de suas escolhas, especial e acreditada a ponto de ao falar, a sua voz fraca ia se fortalecendo. Diversas foram as expressões que passavam a ser construídas a partir da nossa relação dialógica em sala de aula e, nesse sentido, foi interessante notar como Lívia saiu do “*não sei*” – expressão recorrente em nossas conversas iniciais - para a construção de frases estruturadas. A opção pelo “*não sei*” parecia revelar sua preferência para evitar um esforço que gerava sentidos subjetivos que a constrangia, porque, como ela tinha insegurança, não sabia se conseguiria, optando por dizer “*não sei*” e evitar a ocorrência dessa trama.

Esse desenvolvimento que foi tomando forma, compreendido pelo modo como ela passou a estruturar mais suas falas, possibilita a construção de um indicador de que novos sentidos subjetivos associados a segurança em si mesma estavam se consolidando em uma configuração subjetiva do desenvolvimento, que foi emergindo frente as relações que iam se concretizando na escola. Assim, a minha relação com ela pautada pelo diálogo e afeto ia, aos poucos, se convertendo num espaço de desenvolvimento para Lívia, no qual novos sentidos subjetivos foram aparecendo, facilitando a sua comunicação primeiro comigo, e que depois viria a tomar novas formas no espaço da sala de aula.

Nesse mesmo sentido, além de pronunciar frases longas, sua voz não sai mais trêmula, corroborando com o indicar de que ela começava a sentir-se mais segura. Assim, podemos compreender, em consonância com outros indicadores, que as mudanças que foram emergindo no que se refere ao seu estilo de comunicação, permite formular um indicador de seu desenvolvimento subjetivo que foi tomando forma no curso da pesquisa.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Passsei a observar que Livia se mostrava mais sociável e a abertura de um espaço de socialização na escola foi concretizada pelo estabelecimento de amizades com outras duas crianças da sala. Essas amigas passaram a ser centrais na vida dela na escola, algo que corrobora com os indicadores já levantado sobre a configuração subjetiva do desenvolvimento que foi prevalecendo em seus posicionamentos neste espaço e que também pode ser compreendido pelas respostas ao complemento de frases lúdico:

**Eu adoro brincar com:** as amigas.

**Fico muito feliz:** quando brinco com minhas amigas.

Igualmente, Livia passou a se posicionar ativamente de diversas formas, por exemplo, para disputar a minha atenção, solicitar a minha presença nas brincadeiras com suas duas amigas, fato que possibilita a construção de um indicador de que ela começa a desenvolver a sua capacidade de competição e luta pelo espaço social - aspectos que em sua conjuntura corroboram com o indicador acerca do desenvolvimento subjetivo que estava em curso. Ademais, sua timidez estava “sendo vencida” e, aos poucos, ela estava ganhando um brilho no olhar naquele contexto.

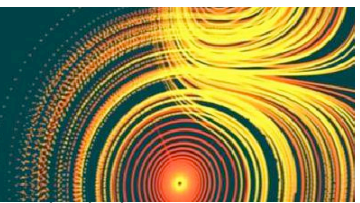
Livia sorria com frequência e não queria mais que eu fosse embora. Seu olhar passou a me acompanhar desde longe para ter certeza que eu ainda estava lá. Senti o carinho que ela desenvolveu por mim, tornando nítida a consolidação de nossa relação, que passou a ser uma configuração subjetiva central em sua vida naquele momento e contexto. Por conseguinte, podemos pensar como essa configuração foi gerando abertura de espaço em sala de aula, o que possibilita construir um indicador do desenvolvimento de recursos subjetivos frente às suas dificuldades, retraimento e timidez exacerbados.

Essa ruptura com a timidez e o retraimento, proveniente de sentidos subjetivos que emergiam dessa configuração subjetiva do desenvolvimento, empreenderam a abertura de novos caminhos na vida de Livia, acompanhados da emergência do sujeito. Algo marcante nesse sentido foi a escolha de Livia, ao propor a sua amiga que, juntas, elas apresentassem uma música no “show de talentos” que seria promovido pela escola. Ela não apenas fez tal proposta, como também foi ela quem deu forças à amiga que, na hora de apresentar, não queria ir por vergonha de se expor ao público.

Esses elementos destacados até aqui, relacionados às mudanças de Livia, são indicadores de um processo de desenvolvimento que se iniciou a partir da minha presença na escola, das aproximações com a professora Clara, do modo como nossas relações passaram a ser pautadas pelo diálogo, afeto. Isso se expressava também num melhoramento de seus



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



posicionamentos na escola, compreendido pelo modo como Lívia passou a tomar iniciativas, a ter posicionamentos próprios, pelo espaço que o outro passou a ter em sua vida, o que remete ao seu desenvolvimento que foi se estendendo para diversos momentos em suas experiências escolares, inclusive no aprender.

Algo que possibilita compreender a processualidade das produções subjetivas é justamente estudar, depois da minha aproximação, somado às diversas transformações na sua realidade relacional na escola, como o fortalecimento das amizades, a atenção que eu tinha com ela, a professora Clara que passou a olhar para ela como uma criança com todas as possibilidades de aprender, como tudo isso foi favorecendo a emergência de sentidos subjetivos novos frente à aprendizagem de Lívia, se desdobrando em novos recursos subjetivos, evidenciados no modo como ela passou a se posicionar em sala de aula nos meses subsequentes à minha aproximação - o que corrobora com a ideia de que uma movimentação configuracional passou a predominar no curso de suas ações na escola.

## **Considerações finais**

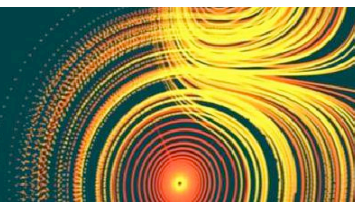
Este trabalho abordou diferentes processos relacionais, dialógicos, afetivos que marcam a emergência de configurações subjetivas do desenvolvimento no contexto escolar.

A partir desta pesquisa, compreende-se que:

1. A configuração subjetiva do desenvolvimento em processo de consolidação integrou a conquista de espaço social em sala de aula, os interesses da criança, a segurança em seus posicionamentos, a alegria, sua capacidade para lutar por seu espaço, culminando na expressão de uma nova configuração subjetiva da relação com a escola;
2. O desenvolvimento subjetivo é um processo ininterrupto, que se desdobra em recursos subjetivos à criança que, uma vez organizados subjetivamente, favorecem o desenvolvimento de novas maneiras de se posicionar ante situações que surgem no curso das experiências, neste caso, na escola;
3. A implementação de espaços dialógicos na escola suscitou engajamento emocional à criança, propiciados pelo cenário social da pesquisa, que gerou conquista de espaço em sala, entrosamentos com colegas e professores, novas amizades, impactando, inclusive, o aprender;



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



4. Ao incluir o tema da subjetividade e o seu desenvolvimento em sala de aula, coloca-se em pauta a qualidade das relações estabelecidas nesse contexto, os espaços de socialização, o diálogo como parte essencial do engajamento da criança, revelando recursos para novas possibilidades de ação na escola que visem promover também um sistema de valores partilhado nas relações, e não apenas um intelecto extraordinário.

Por fim, a intenção foi gerar reflexões teóricas que enfatizem as relações humanas e a sua articulação aos processos educativos e de desenvolvimento subjetivo às crianças, principalmente por seu caráter dialógico, avançando em relação às concepções enraizadas de educação escolar que visam unicamente a transmissão de conhecimentos como o processo de aprendizagem escolar. Propõe-se a inseparabilidade da vida da criança dentro e fora da escola.

## Referências

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. In: Pesquisa. Liber Livro, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Comunicación, personalidad y desarrollo. Pueblo y Educación, Havana, 1995.

\_\_\_\_\_. Epistemología cualitativa y subjetividad. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

\_\_\_\_\_. Sujeto y Subjetividad: una aproximación histórico-cultural. México: Thomson, 2002.

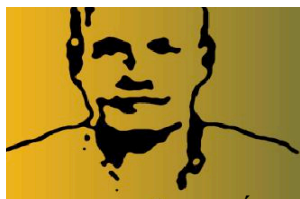
\_\_\_\_\_. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. O outro no desenvolvimento humano. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. 2. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2012a.

\_\_\_\_\_. Sentidos subjetivos, linguagem e sujeito: implicações epistemológicas de uma perspectiva pós-racionalista em psicoterapia. O campo das psicoterapias: Reflexões atuais, p. 47-70, 2012b.

GOULART, Daniel Magalhães. Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2017.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. Em F. González Rey (Ed.), *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia* (pp.1-26). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

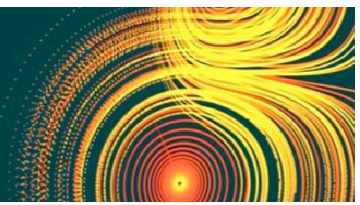
LIMA, Lauro de Oliveira. Educação e a cientificidade do processo educativo. *Lua Nova*, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 24-31, Mar. 1987. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451987000100006>.

\_\_\_\_\_. Piaget: sugestões aos educadores. In: *Piaget: sugestões aos educadores*. Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Histórias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. ver. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.





**Área Temática 6:** Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação

## **EDUCAÇÃO EM SAÚDE MENTAL: UMA MICROINVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL**

Matheus Vicente G. N. Milane  
Universidade de Brasília  
matheusvm7@gmail.com

### **Resumo**

Artigo que explora uma experiência de educação em saúde (grupo terapêutico com enfoque nesta) no campo da saúde mental, realizada na região central de Brasília-DF. Busca mostrar como as práticas desenvolvidas são contempladas como terapêuticas, educativas e propiciadoras a diversas rupturas que levassem os presentes a ocuparem lugares de sujeitos em seus processos de vida, notadamente os relacionados à sua saúde e seu autocuidado. Utilizando de pressupostos da Teoria da Subjetividade de González Rey, tais como a dialogicidade presente nas práticas, a educação e a saúde como processos complexos e conceitos como “modo de vida”, assim como paradigmas típicos à luta antimanicomial brasileira e a desinstitucionalização, tem-se aqui uma experiência de caráter particular, notável pelo desenvolvimento e práticas estabelecidas quando da concepção desta.

**Palavras-chave:** Educação; Saúde; Saúde Mental.

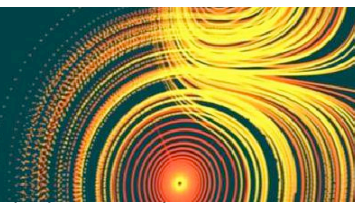
### **Introdução**

Este artigo, caracterizado por uma microinvestigação, é advindo da experiência realizada em um grupo de educação em saúde desenvolvido em uma ONG que funciona como espaço de convivência em saúde mental localizada no centro de Brasília-DF. O grupo, quando da redação deste trabalho, ainda ocorre nos dias atuais, funcionando de maneira similar à que teve início, em Agosto de 2015. Participo deste grupo como profissional voluntário de Psicologia na referida ONG, após ter ingressado nesta em 2013 como estudante vinculado a projeto de extensão, ainda quando da graduação. Tem como objetivo explicitar as práticas e contextos que identificamos como “educação não-formal” para classifica o trabalho desenvolvido, assim como indicadores indicadores de saúde, bem-estar qualidade de vida e desdobramentos no modo de vida dos participantes, sendo o cuidado e o desenvolvimento subjetivo por parte dos participantes em relação a seus processos saúde-doença os objetivos primordiais quando do estabelecimento e concepção do grupo.

A referida ONG, que funciona com o trabalho de profissionais voluntários, estagiários, estudantes de graduação vinculados a projetos de extensão e uma vasta gama de colaboradores, funciona de maneira interdisciplinar, com uma organização que preza pela



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



horizontalidade e colaboração entre os presentes; áreas como Psicologia, Direito, Serviço Social, Educação Física, Enfermagem e Terapia Ocupacional coexistem no mesmo campo de atuação, ainda que com atribuições e saberes distintos. Esta variada e multifacetada equipe de profissionais é vinculada ao Movimento Antimanicomial Brasileiro, prezando pelo paradigma de desinstitucionalização, resgate da cidadania dos que frequentam o serviço, com histórias de vida muitas vezes permeadas pelo sofrimento psíquico grave, e projetos de vida destes, rompendo completamente com o paradigma dominante por décadas de atendimento asilar e manicomial. (BASAGLIA, 1985). Também é importante frisar que os frequentadores não são submetidos a procedimentos burocráticos como prontuários ou planos terapêuticos; há também a perspectiva de enquanto a ONG funcionar, toda e qualquer pessoa pode frequentá-la, desde que assim o deseje fazer, não havendo qualquer cerceamento à entrada de novos frequentadores.

Sobre saúde e interdisciplinaridade, algo crucial a este paradigma e ao trabalho desenvolvido, Moretto (2008) escreve:

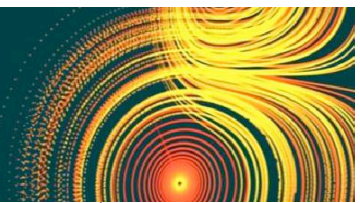
Saúde é um fenômeno integral que só pode ser acessível a um conjunto de especialidades em constante interação e diálogo. Por isso, é cada vez mais crescente a necessidade e a busca por abordagens humanizadas às pessoas em sofrimento por parte dos profissionais de saúde que as assistem. Portanto, a abordagem multidisciplinar é a que mais se aproxima da visão da complexidade que caracteriza os cuidados em saúde, numa tentativa de superação do enfoque biomédico, remediativo e fragmentado (p. 27).

Ao que se supera este enfoque biomédico, remediativo e fragmentado, se pode contemplar cenários, contextos e possibilidades que resgatem o sujeito perdido e alienado de si em práticas que, em um primeiro momento, chamaremos de “totais”, pelo fato de instituições e suas respectivas *práxis* suplantarem a autonomia, a dinamicidade e as possibilidades dos presentes em seus âmbitos; felizmente, a superação deste enfoque é a realidade das práticas presentes na ONG, com várias oficinas, atividades externas, acompanhamentos e grupos terapêuticos (como o que é objeto desta microinvestigação) heterogêneos, mas que partilham do paradigma supracitado, construindo assim um interessante cenário de cuidados em saúde mental.

Por fim, aproximando-nos da perspectiva desta microinvestigação, cito que várias das práticas são educativas em contextos variados de saúde, em especial os contextos informais e não formais; como a oficina de Teatro (no qual os frequentadores realizam encenações, técnicas e etc. relacionados à expressão corporal – há elementos formais, como exposições de conteúdos), o grupo de sexualidade (no qual toda e qualquer temática relacionada à



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



sexualidade humana é discutida e trabalhada entre os presentes – no qual surge um elemento de educação não formal, como a definição prévia dos temas), a oficina de Educação Física (o profissional decide com os frequentadores quais práticas esportivas serão realizadas no dia das atividades – há o caráter de instrução por parte do profissional, mas as atividades são realizadas de maneira livre, estando aqui em uma fronteira tênue entre educação informal e não formal), a oficina de culinária (nesta, os frequentadores preparam pratos com ingredientes acessíveis e sem alto teor glicêmico, calórico, etc. – talvez a mais formal em nossa percepção do que caracteriza-se como “educação formal, informal e não-formal) das oficinas, com instruções diretas e a serem reproduzidas) e por fim, o grupo “Doido também toma banho”, remetendo desde então a saúde e cuidados corporais, grupo este que é o foco desta microinvestigação, cujas características serão minuciosamente exploradas e discutidas a seguir no presente artigo.

## **Saúde, Educação e Saúde Mental: Perspectivas Gerais**

Em uma realidade na qual “educação” é algo essencialmente representado pelo que se compreende por “educação formal”, faz-se necessária uma definição inicial desta, explicitada aqui na realidade brasileira:

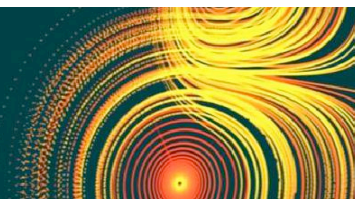
A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. (GADOTTI, 2005, p. 2).

A educação em saúde, tal como outras formas de educação, foge desta realidade que é a mais presente nas representações sociais acerca da educação, ao se dar em contextos e espaços significativamente distintos das escolas e universidades. Fazemos aqui uma crítica contundente em relação a isto no contexto que a educação não é costumeiramente representada como elemento que facilite e promova o desenvolvimento humano. Já sobre a educação não-formal, Gohn (2006) define-a da seguinte maneira:

[...] A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (p. 28)

Nesta definição, podemos contemplar diversos aspectos condizentes às práticas empregadas no grupo de educação em saúde; em especial o desenvolvimento de potencialidades, a solução de problemas coletivos cotidianos e a compreensão do mundo que passa ao redor dos educandos, em especial no que tange a pessoas com diagnósticos atribuídos de psicopatologias, estas por tantas vezes tomadas reféns dos ditames dos especialistas que as cercam, donos de uma “verdade” e de crivos aparentemente universais a serem atribuídos de acordo com sintomatologias. Esta perspectiva, que transcende os espaços tradicionais e ortodoxos de educação, pode ser contemplada de maneira que vejamos a educação como processo no qual sujeitos ativos se implicam e se desenvolvem. Conforme González Rey (2001):

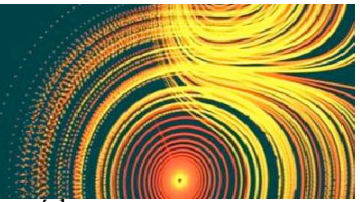
O objetivo da educação não é simplesmente o de efetivar um saber na pessoa, mas seu desenvolvimento como sujeito capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados com sua vida cotidiana. O sujeito se expressa na sua reflexividade crítica ao longo de seu desenvolvimento. (p.3)

Sendo assim, desde já podemos romper com uma perspectiva passiva e não implicada dos estudantes em seus processos educativos, vistos tradicionalmente como meros receptáculos de saber, até mesmo na etimologia da palavra “aluno” (ser sem luz); ao que temos os educandos com subjetividades ativas, dinâmicas e recursivas, o desenvolvimento destes sujeitos é tanto objetivo como consequência de práticas educativas, sendo estes processos complexos e multifacetados quando ocorrem. No que tange à educação em saúde, as produções subjetivas dos educandos são cruciais para compreender como se implicam e se configuram em relação a seus processos de saúde, como veremos adiante ao abordar tópicos como “saúde” e o conceito de “modo de vida” do mesmo autor. Ainda que existam modelos práticas de educação em saúde mais alinhadas a esta perspectiva de uma subjetividade ativa e dinâmica dos sujeitos (LÓPEZ & OLIVEIRA DOS SANTOS, 2014), utilizaremos aqui uma definição geral e ainda muito difundida sobre no que consiste a educação em saúde. Ressaltado o caráter amplo do que se compreende em educação em saúde, se segue isto acerca de sua realidade prática:

A educação em saúde como área de conhecimento requer uma visão corporificada de distintas ciências, tanto da educação como da saúde, integrando disciplinas como psicologia, sociologia, filosofia e antropologia.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Esse entendimento é reforçado ao se afirmar a educação em saúde como um campo multifacetado, para o qual convergem diversas concepções, as quais espelham diferentes compreensões do mundo, demarcadas por distintas posições político-filosóficas sobre o homem e a sociedade. (MACHADO et. al, 2006, p. 339).

Aqui se pode notar o quão complexo é o campo da educação em saúde, em especial pelas diversas áreas presentes na atuação e conseqüentemente, diversas maneiras de inteligibilidade sobre o mundo e os fenômenos humanos. Nesta perspectiva, visões hegemônicas e hierarquizadas a respeito destes fenômenos, tal como o modelo biomédico, não são capazes de grande abrangência, inteligibilidade ou, em um aspecto essencialmente pragmático, alcance dos objetivos desejados. Sobre os objetivos da educação em saúde, estes se caracterizam por “desenvolver nas pessoas o senso de responsabilidade pela sua própria saúde e pela saúde da comunidade a qual pertençam e a capacidade de participar da vida comunitária de uma maneira construtiva” (OMS apud. Melo et. al, 2009), perspectiva esta que ainda que de maneira breve e sucinta, pressupõe papel ativo dos envolvidos no processo, dando margem para uma “emergência do sujeito” tão distante de modelos e práticas em educação tradicionais, assim como seu *modus operandi* característico. Este sujeito ativo e complexo, histórico e social a ser contemplado quando do *mister* em práticas integradas de educação e saúde surge não apenas como categoria primordial em nossa produção de conhecimento, mas também como importante participante no cenário no qual se dão estas práticas, sendo que na realidade brasileira é devidamente reconhecido, dentre outros contextos, pelo princípio de **integralidade** do SUS. (MACHADO et. al, 2006).

Aqui já se tem elementos que ressaltam o caráter complexo e multifacetado de práticas educativas em saúde; não se limitando a modelos necessariamente tradicionais, lineares e universais, realidade ressaltada esta pela abertura à combinação de experiências de aprendizagem, nos faz contemplar uma realidade na qual se necessite a permanente construção e recursividade de modelos e técnicas a serem empregados. Nos também é importante o conceito de **configuração subjetiva**, definida como produções relacionadas a cada momento e contexto específico das pessoas, em especial os mais significativos, que dão margem a que emergjam a multiplicidade, complexidade e pluralidade destes. (GOULART, 2013; GONZÁLEZ REY, 2004, 2011).

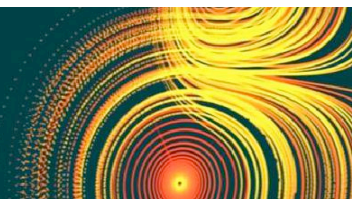
Ainda sobre as configurações subjetivas, escrevem Mori e González Rey (2012), ao abordar a saúde como processo subjetivo:

[...] Esse sentido subjetivo que se organiza em relação à doença pode iniciar um núcleo de subjetivação, que, na forma de organização subjetiva do





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



vívido, define uma configuração subjetiva (complexa rede de sentidos subjetivos organizados em relação a um tema ou uma ação humana) em relação ao adoecer.

Desse modo, as configurações subjetivas não são vistas como causas do comportamento, mas como sistema complexo que é fonte de sentidos subjetivos para qualquer atividade humana. (p. 8).

Portanto, o caráter configuracional da subjetividade é algo de extrema relevância ontológica no que nos propomos a abordar; ao que se deixa de compreender a ideia de doença, adoecimento, educação, conhecimento e desenvolvimento como atributos concretos, passíveis de serem atingidos e lá repousarem indefinidamente, ao resgatar o caráter processual de tais aspectos, podemos compreendê-los como algo em permanente tensão e passíveis de inúmeros desdobramentos, possibilidades e devires, tendo assim uma categoria que nos permite romper com perspectivas consolidadas e reificadas da ciência psicológica, tais como os “traços de personalidade”. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016)

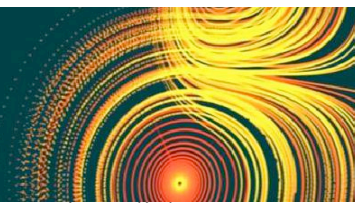
Sendo explicitada esta categoria, pode-se pensar em conceitos que a integrem quando da realização das práticas de educação em saúde. Os múltiplos determinantes do comportamento humano presentes nestas práticas podem ser contemplados pelo conceito de **modo de vida**, definido como “um sistema de configurações subjetivas em desenvolvimento que ganham certas dimensões dominantes do espectro de comportamentos aparentemente diversos das pessoas”. (González Rey, 2013, p. 39). Sendo assim, temos as práticas de educação em saúde como algo dinâmico, não linear e não estático, paradigma este propício à construção e desenvolvimento de práticas condizentes a maneiras informais e não formais de educação.

Na saúde mental, pensada a partir da lógica desta como campo de atuação na realidade brasileira, o caráter educativo em suas práticas surge como algo extremamente necessário em seus objetivos e terapêuticas, em especial no que tange aos direitos fundamentais negados pela lógica asilar e manicomial. No que se busca o resgate da cidadania dos acometidos de sofrimento psíquico grave, escrevem Medeiros & Guimarães (2002):

Retomando o princípio de entrelaçamento intrínseco entre a luta pela cidadania em uma sociedade e o melhoramento dos serviços de saúde e da assistência prestada, podemos citar como divisor de águas no tocante às conquistas brasileiras o movimento pela Reforma Sanitária na saúde em geral, e a Reforma Psiquiátrica, os dispositivos legais de superação do manicômio e o Movimento de Luta Antimanicomial na saúde mental. (p. 578).



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



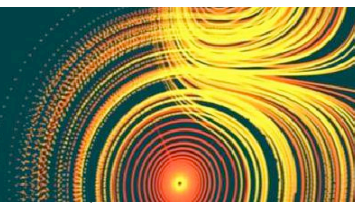
Portanto, vemos as práticas educativas em saúde mental como elemento primordial à luta pela cidadania dentro dos dispositivos e serviços de saúde em questão; ao que se busca empoderar, tornar autônomas e não mais reféns de instituições totais (BASAGLIA, 1985; GOFFMAN, 1974) as pessoas em tratamento nos serviços, nos é evidente que o caráter educativo em algumas destas práticas é algo fundamental em todos os serviços e terapêuticas oferecidos; desde que respeitadas as demandas e necessidades destas pessoas, as práticas educativas (oficinas, grupos terapêuticos, etc), além de fazerem parte de planos elaborados a fim de melhor qualidade de vida e saúde a estas pessoas, não são apenas atividades aplicadas a priori sem respeitar os anseios e devires destas pessoas; cada atividade deve ser profundamente articulada aos sujeitos em questão, de histórias de vida, experiências, demandas e desejos únicos. E é nesta realidade que desenvolvemos nossas práticas na referida ONG, com uma postura que em certo encontro classifiquei como “pelo outro, para o outro e com o outro”, aplicando a esta um caráter dialógico e que implique o outro como sujeito ativo em seus processos de vida, buscando assim práticas que contemplem o outro como capaz de se posicionar quando de diferentes contextos, em especial seus processos de saúde. (GONZÁLEZ REY, 2005). É importante frisar que aqui trabalhamos com o conceito de **sujeito**, definido da seguinte maneira:

À luz da elaboração teórica de González Rey (2003, 2007), o conceito de sujeito alude à condição da pessoa que se torna capaz de gerar um espaço próprio de subjetivação nos diferentes momentos de sua vida, posicionando-se para além das normatizações sociais, tornando possível um desenvolvimento diferenciado e ativo nos diferentes espaços sociais que constitui. Assim, ser sujeito não é um status já adquirido na vida, mas uma condição a ser conquistada permanentemente na ação e em meio às relações sociais que acompanham o processo de subjetivação. (GOULART, 2013, p. 30).

Em um exemplo prático, citamos o uso de “jargões” ou terminologias demasiado restritas empregado quando em atendimentos em saúde; ao utilizar de vocábulos que não fazem parte do vocabulário de determinadas pessoas, perde-se o caráter relacional e possibilitador de desenvolvimento de recursos em uma eventual relação terapêutica; assim sendo, torna-se difícil o estabelecimento de práticas de **educação em saúde**, pela ausência de um bom contexto dialógico e relacional estabelecido entre os presentes no contexto terapêutico. (GONZÁLEZ REY, 2005, 2011; GOULART, 2013) , assim como algo que não facilita a emergência do sujeito, ao relegar as pessoas a condições relacionais nas quais não possam se expressar, se desenvolver e produzir subjetivamente. É importante ressaltar que vemos o estabelecimento de um cenário que proporcione a expressão das pessoas presentes



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



em tal campo como algo crucial em práticas que digam respeito ao desenvolvimento humano; diante de tal perspectiva, vemos a educação como algo que transcenda a simples mimetização e reprodução de conteúdos definidos a priori, (TACCA & GONZÁLEZ REY, 2008) e as práticas em saúde como algo que transcenda as prescrições, crivos e assimetrias estabelecidas igualmente a priori, sugerindo assim uma crucial semelhança entre ambos como práticas e campos de atuação. (GONZÁLEZ REY 2011, 2013).

Sobre grupos terapêuticos de educação em saúde, escrevem Vasconcelos et. al. (2012):

O Grupo proporciona o aprofundamento de discussões referentes às questões de saúde e aquisição de novas habilidades, com resgate de autonomia e melhora da condição de saúde dos envolvidos. (p. 504).

Notamos aqui uma junção entre “saúde” e “educação”; tal postura nos é evidente em sua indissociável realidade tendo em vista os objetivos do grupo, em especial o objetivo principal a ser estabelecido, que visa primordialmente à promoção de saúde e qualidade de vida aos participantes. Contemplando a educação como recurso válido a ser utilizado para tais objetivos e práticas, foram elaborados pressupostos e princípios a serem utilizados nas atividades, que seriam iniciadas em um curto espaço de tempo ao que estas foram pensadas e elaboradas.

## **O Grupo: Breve Relato**

Ao que concluí o curso de Psicologia, estando habilitado ao exercício pleno da profissão, retornei à referida ONG como profissional voluntário, em meados do ano de 2015. Tendo em vista meu trabalho anterior e a presença constante em atividades da ONG, o estabelecimento deste grupo se deu de maneira natural, já que possuía bom vínculo com os diversos profissionais e frequentadores desta. O projeto inicial do grupo, assim como seus objetivos, foi apresentado a todos e prontamente aceito, tendo sido designado um dia e horário específico para a realização das atividades, tendo como formato uma espécie de “mesa redonda” entre profissional(is) e frequentadores, sendo aberta a todos que desejassem participar, já que os temas debatidos não eram ordenados ou divididos em módulos ou capítulos, em formato de cronograma tradicional. No início, tendo como objetivo e mote principais “a apropriação do corpo pelos profissionais de saúde mental e o rompimento com o modelo biomédico-cartesiano”, tomamos este norte como paradigma principal do desenvolvimento das atividades. É importante frisar também que contei, durante a maior parte deste semestre em especial, com o precioso auxílio de duas estagiárias estudantes de

# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

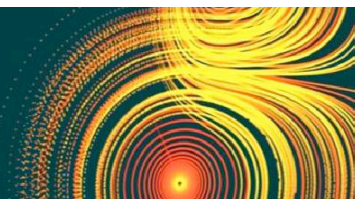
Psicologia e estudantes extensionistas de Psicologia e Serviço Social, ainda que os últimos comparecessem apenas ocasionalmente. Os frequentadores, tão acostumados com escutas e técnicas mais tradicionais de psicoterapia, prontamente “atenderam ao chamado”, como descrito por uma frequentadora posteriormente. Após o primeiro grupo, solicitei a uma frequentadora que se encontrava em um momento de crise que me auxiliasse na escolha dos temas a serem debatidos; sem atribuições de hierarquias ou valores diferentes no grupo, simplesmente solicitei a ela que me auxiliasse neste aspecto do desenvolvimento do grupo. Esta postura provou-se acertada, pois ao dar-lhe um lugar ativo e imprescindível em nossas atividades, sua confiança e nosso vínculo mostraram-se significativamente mais fortes com o decorrer das atividades. O nome do grupo, carinhosamente batizado de “Doido também toma banho”, também foi proposto por esta frequentadora, sendo prontamente aceito por todos.

Ao que mais encontros do grupo foram realizados, o formato deste foi se acomodando às necessidades e demandas dos frequentadores; convencionou-se que o tema do próximo grupo seria votado em conjunto no encontro presente, fator este que permitiu e gerou interessantes e pungentes posicionamentos dos frequentadores; estes, geralmente cuidados em espaço que não podiam ser de fato ativos, ou sugerir temas (como acontece comumente em grupos terapêuticos), tornaram-se atores cada vez mais integrados e presentes em seus processos de saúde, demonstrando isto a cada reunião. Como exemplo disto, cito quando uma frequentadora desejava discutir a psicopatologia do transtorno do pânico, e no grupo seguinte relatou ter lido a respeito do tema para falar com maior propriedade no grupo. Isto evidencia uma postura que, a nosso ver, se configura como expressão plena de um sujeito ativo em seus processos de vida, neste caso de saúde-doença; ao fazer tal pesquisa, a frequentadora passa a anunciar-se como sujeito ativo, não mais refém dos ditames dos ditos “especialistas” em sofrimento psíquico e psicopatologias, coisas estas que ainda que estejam em vários momentos atreladas, não configuram sinônimos.

Conforme o grupo seguia suas atividades, de maneira flexível e dinâmica, inúmeras posturas e relatos tomavam formas distintas durante os encontros. Inicialmente, os participantes se resumiam a falar sobre suas opiniões gerais sobre determinados temas a serem discutidos, como “A importância da higiene e do autocuidado” ou “Quando procurar auxílio de um profissional de saúde”, para ater-nos a dois exemplos de temas discutidos; entretanto, ao que o vínculo entre os participantes era estabelecido no grupo e os presentes passavam a conhecer-se melhor em uma prática nova e distinta, relatos pessoais passaram a permear as falas dos presentes. Esta mudança de paradigma no grupo pode nos remeter a grupos terapêuticos por demais “tradicionais”, caracterizados por formato circular e relatos



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



individuais intercalados por precisa(s) intervenções do(s) profissional(is); entretanto, percebeu-se que esta nova dinâmica permitiu maiores interações entre os presentes, que desejavam intervir nas falas do outro, discutir experiências similares, aconselhar os outros frequentadores e criar até mesmo momentos de tensão, algo que consideramos inevitável quando se trata da convivência entre seres humanos únicos e singulares. Nestes momentos de tensão, notava-se claramente o engajamento dos participantes, que ansiavam em participar, interagir com o grupo e cuidar dos colegas, revelando um forte indicador de sentimentos de vínculo e empatia.

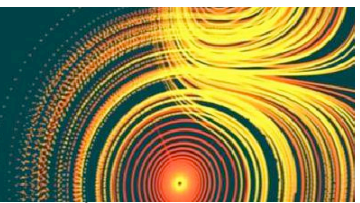
Nesta perspectiva de maior interação e vínculo entre os participantes, notou-se que o caráter de “educação” ganhou ainda maior independência de figuras específicas presentes naquele contexto, como o profissional e as estagiárias; a educação e o subsequente conhecimento eram aspectos a serem construídos atividade após atividade, dia após dia, temática após temática, entre os frequentadores. Sobre isto, é importante frisar que “terapêuticas” podem ser quaisquer práticas que propiciem espaço dialógico e deem margem para novas produções e configurações subjetivas; (GONZÁLEZ REY, 2013) fazemos aqui esta distinção para romper com a imagem da psicoterapia tradicional, individual e ortodoxa. E em um contexto pouco ortodoxo de educação em saúde, estas práticas assumindo um caráter de “educação” a fim de tornar inteligíveis alguns fenômenos ao mesmo tempo em que os presentes exponham suas vivências sobre os referidos fenômenos, acredito termos construído este espaço dialógico que nos é “terapêutico” sem um modelo ou instituições rígidas, a exemplo da educação e das psicoterapias tradicionais.

Tendo em vista a formação dos profissionais do grupo, reconheço que era comum assumirmos a posição de mediadores por diversas vezes, intervindo e propondo novas discussões; ainda que prezássemos por preceitos como “total autonomia e empoderamento dos frequentadores”, conduzir atividades práticas desta maneira em quaisquer campos que se reconheçam na esfera da saúde é algo, infelizmente, ainda utópico. A postura adotada, ao reconhecer nossos limites, era a de máximo respeito, empatia e desejo pelo desenvolvimento do outro, de maneira ética e responsável. Penso que este tipo de reflexão é extremamente necessário no exercício profissional, em especial ao lidar diretamente com seres humanos; o eventual “recrudescimento” destes profissionais e por fim, o adoecimento dos mesmos, é um fenômeno comum em profissionais de saúde que se mostra presente nos dias atuais. (MALAGRIS & CARVALHO, 2007) Sendo assim, a reflexão sobre as práticas profissionais também perpassam questões de saúde e educação, revelando as quão intrínsecas e complexas são estas práticas em determinados contextos.





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Por fim, relato que o grupo continua ativo até a data de redação deste artigo, com alguns dos frequentadores presentes em seu início, a ausência de outros e a grata inclusão de novos frequentadores e profissionais, estes, felizmente, fortemente comprometidos com a postura de “pelo outro, para o outro e com o outro”. Ainda que este artigo não tenha sido redigido em um formato mais adequado à pesquisa qualitativa como preconiza González Rey (2005, 2013) e sua Epistemologia Qualitativa, não sendo possível ter ido a campo com objetivos mais específicos e com ferramentas de pesquisa adequadas, fez-se aqui um relato do ocorrido quando do desenvolvimento do trabalho, fomentando, possivelmente, um novo espaço de pesquisa para produções futuras relacionadas a diversos campos, ressaltando o caráter rico e multifacetado das inúmeras áreas que compõem os campos de atuação que compreendemos como “saúde”, em especial a saúde mental e a ainda, em minha opinião, o pouco discutido epistemológica e teoricamente campo da educação em saúde.

## Referências

\_\_\_\_\_. in FLEER, Marilyn; EDWARDS, Anne; HEDEGAARD, Mariane. *Motives on children's development: Cultural-Historical approaches*. Cambridge University Press, 2011.

\_\_\_\_\_. *Personalidade, saúde e modo de vida*. Tradução de Flor Maria Vidaurre Lenz da Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. Título original: *Personalidad, salud y modo de vida*.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade e saúde - superando a clínica da patologia*. Cortez Editora. 2013. BASAGLIA, Franco. *A instituição negada*. Rio de Janeiro: Graal. 1985.

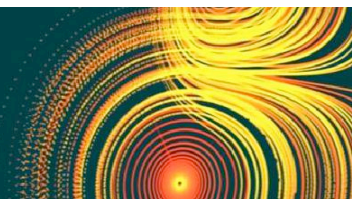
CANDEIAS, Nelly Martins Ferreira. *Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais*. *Revista de Saúde Pública*, v. 31, n. 2, p. 209-213, 1997.

CARVALHO, Liliane de; MALAGRIS, Lucia Emmanoel Novaes. *Avaliação do nível de stress em profissionais de saúde*. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, dez. 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812007000300016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000300016&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 31 maio 2016.

DA GLÓRIA GOHN, Maria. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Rio de Janeiro: *Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



GADOTTI, Moacir. A Questão Da Educação Formal/Não-Formal. INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suíça), 18 a 22 de outubro 2005.

GOFFMAN, Erving. *Manicônios, Prisões e Conventos*, São Paulo, Perspectiva, 1974.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicol. educ.*, n. 13, p. 9-15, 2001.

GONZÁLEZ-REY, Fernando L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, v. 15, n. 1, p. 5-16, 2016.

GOULART, Daniel Magalhães. *Institucionalização, Subjetividade e Desenvolvimento Humano: abrindo caminhos entre educação e saúde mental*. Universidade de Brasília, 2013. Disponível em [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14958/1/2013\\_DanielMagalhaesGoulart.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14958/1/2013_DanielMagalhaesGoulart.pdf)

LÓPEZ, Hélio Ricardo Machado & OLIVEIRA DOS SANTOS, Mariana. **Educação e Saúde: Um diálogo a partir da Subjetividade no enfoque Histórico Cultural**. CRV Editora. 2014.

MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa et al . Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 2, p. 335-342, Apr. 2007 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232007000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 de Set de 2016. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000200009>>

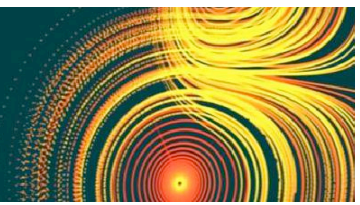
MEDEIROS, Soraya Maria de; GUIMARÃES, Jacileide. Citizenship and mental health in Brazil: a contribution to the debate. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 7, n. 3, p. 571-579, 2002.

MELO, Mônica Cristina de et al . A educação em saúde como agente promotor de qualidade de vida para o idoso. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 14, supl. 1, p. 1579-1586, Oct. 2009 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232009000800031&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000800031&lng=en&nrm=iso)>. access on 04 June 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000800031>

MORETTO, CYBELE CAROLINA. *Experiências de uma equipe interdisciplinar de saúde mental: um estudo psicanalítico*. Campinas: PUC-Campinas, 2008.



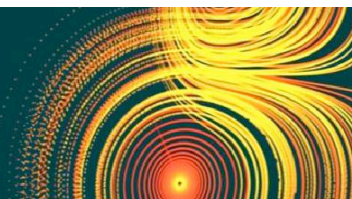
# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



MORI, Valéria Deusdará; GONZÁLEZ REY, Fernando L. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo , v. 14, n. 3, p. 140-152, dez. 2012. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872012000300012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000300012&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em 22 de Nov de 2016.

TACCA, Maria Carmen Rosa Vilela; GONZÁLEZ REY, Fernando L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Revista Ciência e Profissão**, 2008, 28(1), p. 138-161.

VASCONCELOS, Selene Cordeiro; FRAZÃO, Iracema da Silva; RAMOS, Vânia Pinheiro. Grupo terapêutico educação em saúde: subsídios para a promoção do autocuidado de usuários de substâncias psicoativas. **Cogitare enferm**, v. 17, n. 3, p. 498-505, 2012.



**Área Temática 6:** Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação

## **EL ESTILO DE VIDA COMO PROCESO SUBJETIVO. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE MARGINALIDAD**

Felix Jorge Robinson Samuells  
Universidade de Brasília  
robinsonpupito@hotmail.com

### **Resumen**

El presente trabajo centra su análisis en las producciones subjetivas de un sujeto a partir del estilo de vida y su desarrollo en condiciones de marginalidad. Destacándose, en tal sentido, las dinámicas históricas en la configuración de sentidos subjetivos asociados con su experiencia de vida, el contexto actual y la cultura dentro de la cual se ha desarrollado. Desde un punto de vista metodológico se destaca la relevancia dada por González Rey a lo singular en su definición de Epistemología Cualitativa; la investigación cuyos resultados se discuten en el presente artículo se realizó a través de un estudio de caso, sobre el cual se propone un nuevo modelo de comprensión para entender los procesos subjetivos que configuran la marginalidad. De este modo, se presentan algunos trechos relevantes producidos durante el proceso de investigación.

**Palabras Claves:** Estilo de Vida, Subjetividad; Sentido Subjetivo; Configuración Subjetiva; Marginalidad.

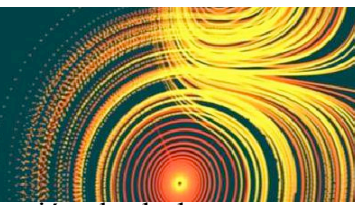
### **Introducción**

El Estilo de Vida es una categoría abordada desde diferentes marcos teóricos dentro de las Ciencias Sociales y Psicológicas. Las primeras aportaciones al estudio de este concepto fueron realizadas a finales del siglo XIX y principios del XX por filósofos como Marx (1867), Veblen (1899) y Weber (1922). Estos autores ofrecieron una visión sociológica del estilo de vida, enfatizando los determinantes sociales (nivel de renta, posición ocupacional, nivel educativo, estatus social), así como su adopción y mantenimiento.

Posteriormente, el psiquiatra austriaco Adler (1948) introdujo el término estilo de vida como un concepto central en la psicología del individuo. Para este autor la totalidad del individuo no puede estudiarse aisladamente de su relación con la vida, con la sociedad. La posición del hombre frente a la sociedad revela su estilo de vida. De este modo, se propone



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



una visión holística e integradora en relación a esta categoría en su comprensión desde la psicología.

En trabajo reciente referido al estilo de vida, Álvarez (2012) presenta un amplio estado del arte sobre el tema, destacando las propuestas de diferentes autores y o disciplinas a partir de un análisis sobre sus contribuciones, enfatizando los aportes de Bourdieu al campo de la salud a través de su concepto de *habitus*. También se aborda el enfoque epidemiológico y su énfasis en los individuos como responsables de su salud, así como la connotación adquirida por el término de agencia.

Álvarez se extiende en su análisis a autores como Cockerham, 2005; Siegrist J. (2000); Kawachi I, Berkman L.F (2003); Krieger N, (2006); Breilh J. (2008) provenientes de la antropología, la sociología y la epidemiología. Sin embargo, todos estos referentes, si bien ilustran los múltiples intereses suscitados en la comprensión y aplicación de la mencionada categoría, también expresan limitaciones, pues en los mismos no se logran integrar dentro de una concepción compleja del estilo de vida, los aspectos sociales e individuales que participan del estilo de vida.

En este escenario, resultan interesantes las elaboraciones teóricas más recientes de la psicología histórica cultural propuestas por González Rey (2002, 2007, 2009, 2010) que desde un prisma complejo sustentan el análisis y discusión sobre la categoría subjetividad en el panorama científico actual, haciendo énfasis en el papel activo del sujeto.

Esta concepción del sujeto, social por su génesis y subjetivo por sus procesos y formas de acción, representa una unidad central del desarrollo, tanto social como personal. No hay desarrollo por la asimilación mimética de los valores y definiciones socialmente establecidas. El desarrollo es siempre el resultado de las tensiones que se generan por las configuraciones subjetivas diferenciadas de esos valores y procesos en las personas y los espacios sociales que integran la sociedad. (González Rey, 2009a).

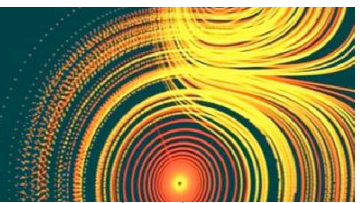
Desde esta perspectiva teórica sobre la subjetividad, surge la posibilidad de analizar el estilo de vida en su dinámica, en su obrar, como fenómeno complejo, integrador, en el que se expresa la relación hombre-sociedad de manera compleja, en todas sus aristas, teniendo en cuenta la unidad de lo social y lo individual que expresa el tiempo biográfico de la persona y su relación con los espacios culturales diferenciados de una trayectoria vivida, lo que permite avanzar sobre la forma que la subjetividad se configura en ese proceso, a partir de los diferentes escenarios sociales que caracterizan una vida.

González Rey define el estilo de vida como: “el sistema de actividades que configuran la organización de las acciones cotidianas de la persona, las que son una fuente relevante en la





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



configuración de los sentidos subjetivos, tanto de esas personas como de sus espacios de relación”. (González Rey, 2009b, pág. 124). En esta definición se avanza sobre el carácter subjetivo de este concepto y se supera la reducción del estilo de vida a formas de actividad y/o comportamientos.

La definición de González Rey sobre el estilo de vida permite develar espacios de inteligibilidad sobre la integración procesual, histórica y contextual de la experiencia de vida de las personas al reconocer el carácter generador de los procesos psíquicos, teniendo en cuenta la compleja articulación de contenidos simbólicos y emocionales en la implicación recíproca de lo social y lo individual.

Por tanto, en el contexto del presente trabajo se parte de considerar el valor heurístico del estilo de vida a partir de la multiplicidad de sentidos subjetivos que se configuran en la historia personal del sujeto. En este caso los sentidos subjetivos son definidos como “la relación inseparable entre lo simbólico y lo emocional, donde uno evoca al otro sin ser su causa” (González Rey, 2002, p. 147)

La marginalidad ha sido tratada de diferentes formas por diversos autores a partir de los años noventa del siglo XX (Paugam, S. 2000; Castel, R. 1991; Nun, J. 2003, Cortés, F. 2006 Andrea, D., 2012 y Rodríguez, A. I, 2011). Estos trabajos se han caracterizado por la presencia de diversos puntos de vista que se insertan en matrices teóricas diferentes desde un discurso sociológico. Destacándose como aspectos más relevantes la referencia a múltiples manifestaciones empíricas de los procesos sociales de manera global donde la segregación, desigualdad social, exclusión, pobreza, relaciones sociales de producción, minorías y actividades de subsistencia asociado a modelos de desarrollo hegemónicos constituyen parámetros para explicar las condiciones de marginalidad en los análisis sobre las realidades sociales desde una visión de sistemas estructuralmente heterogéneos.

Montaño, (2004) al abordar esta temática desde la psicología centra su análisis, en la pobreza y discriminación como variables centrales que se articulan en la dimensión psicológica, a partir de un enfoque de rasgos donde se presentan la desvalorización del sí mismo, autoestima, autoritarismo, arribismo, miedo y rechazo al cambio como aspectos significativos en la comprensión de este fenómeno.

Sin embargo, es este escenario partimos de considerar el reconocimiento de sus potencialidades y aplicación en el campo de la psicología como proceso complejo, multicausal y plurideterminado, donde los aspectos económico, político y social resultan inseparables en la configuración subjetiva de ese proceso, apareciendo de forma singular en cada persona que comparte esa posición dentro de una determinada sociedad. De este modo,

el abordaje de su estudio no se considera un fenómeno homogéneo y fragmentado por un conjunto y variables descriptivas.

En tal sentido, el objetivo de este estudio, reside en analizar las producciones subjetivas individuales de sentidos subjetivos, que configuran la experiencia de vida de las personas en condiciones de marginalidad, a partir del entramado de relaciones que singularizan su historia vital.

## **Metodologia**

Como propuesta teórico-metodológica se realizó un estudio de caso, a partir de los presupuestos de la teoría de la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural (González Rey, 1997, 2002, 2009, 2010) tomando como ejes fundamentales del análisis el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, la legitimidad de lo singular y el carácter dialógico de la investigación cualitativa, empleando como instrumentos para la indagación, la Historia de vida, la dinámica conversacional y el completamientos de frases.

## **Participante**

Sujeto R.C.P cubano, sexo masculino de 47 años de edad, sin vínculo laboral. El trabajo se inicia a partir de varias conversaciones informales donde el sujeto de forma voluntaria accede a colaborar con la investigación ante la necesidad de respuestas a su condición existencial. En su dinámica cotidiana tiende a aislarse, asume el cuidado de su madre, con la que convive. Sus relaciones son limitadas, se observa generalmente solo y actualmente no posee vínculo matrimonial. En este sentido, fue narrando su experiencia asociada al consumo de drogas, actividades delictivas y a su estancia en prisión, a partir de criterios que fundamentan una postura crítica con el predominio de un lenguaje coloquial.

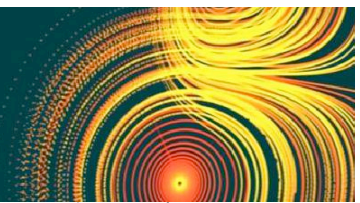
## **Instrumentos**

En tal sentido, compartimos la definición de instrumento dada por González rey cuando afirma:

El instrumento representa apenas el medio por el cual vamos a provocar la expresión del otro como sujeto [...] estimulando la producción de tejidos de información y no de respuestas puntuales. En este sentido, forman un sistema donde unos se relacionan con los otros dando lugar a un sistema único de información que busca implicar a las personas emocionalmente y facilitar la expresión de sentidos subjetivos al descentrar el sujeto desde el lugar que nos habla y favorecer las



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



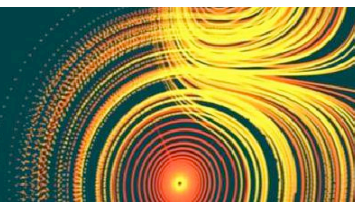
múltiples formas de expresión simbólicas de las personas. (González Rey, 2007, pp. 30-31)

Lo anterior nos ubica en una perspectiva novedosa en cuanto al empleo de los instrumentos en la investigación cualitativa donde el investigador y el investigado se implican como participantes activos para producir información, lo cual no significa acceder de forma lineal a las informaciones producidas en el proceso de comunicación, sino a su valor como recurso dialógico en la expresión auténtica y comprometida de las personas en la construcción de la información.

En este sentido, la historia de vida se constituye como una vía importante para rescatar la subjetividad como dimensión social en el proceso de construcción de la información. Teniendo en cuenta, las producciones de sentidos subjetivos del sujeto ante su experiencia de vida como elemento dinamizador de las configuraciones subjetivas, lo cual no se agota en la historia de las representaciones conscientes del sujeto sobre sí mismo o sobre su vida, así como el valor de lo singular como aspecto esencial para comprender las diferentes formas en que la sociedad impacta en la subjetividad. (González rey, 1996).

La dinámica conversacional al considerar el carácter procesal e interactivo de la investigación y la posibilidad del investigador para integrarse en una dinámica de conversación espontánea, que toma diversas formas ante la expresión individual sobre temas relevantes en la producción de un tejido de información que implica con naturalidad y autenticidad a los participantes. (González Rey, 2005) De este modo, se crea un escenario de comunicación que estimulará la emergencia de los sentido sentidos subjetivos asociados a la experiencia vivida. En este caso como como herramienta en la construcción de la historia de vida.

El completamiento de frases al presentar un conjunto de frases cortas e inconclusas como inductores de información que pueden referirse tanto a actividades, experiencias o personas que facilitan la expresión individual. En tal sentido, las frases son tanto directa como indirectas orientadas a descentrar al sujeto y permitir la expresión de los elementos asociados al sentido subjetivo que finalmente son interpretados desde una lógica de construcción que se complementa con la información producida por los otros instrumentos empleados en la investigación. (González Rey, 2005)



## Análisis y Construcción de la Información

R.C.P al comenzar su relato biográfico en relación a los eventos más significativos de su infancia expresa:

Desde chiquito me relacionaba con personas mayores que yo, que ya eran unos personajes<sup>9</sup> en el ambiente<sup>10</sup>, eran tipos duros<sup>11</sup> que todo el mundo respetaba. Yo salía de la escuela e iba a sentarme con ellos, muchos eran amigos de uno, de mis hermanos y yo los conocía. Así empecé a consumir droga prohibida como la marihuana. A los 11 años de edad fue la primera invitación a fumar droga y fue, como todo lo nuevo, con temor e inseguridad. Me sentí como un niño cuando le dan un caramelo. Quiero decir, que con eso mi vida cambió, las relaciones con mi familia, debido a que mis padres desconocían de mis relaciones con esas personas, pero yo no cambié mi forma de llevar la vida para con ello.

El anterior trecho, se enmarca en una producción subjetiva asociada a un determinado modelo social como aspecto a tener en cuenta en la génesis de su desarrollo en condiciones de marginalidad. Aquí la significación emocional que atribuye a este hecho como construcción personal, se transparenta con la ingenuidad de la infancia como elemento relevante en la configuración de su identidad. Sin embargo, permite valorar a la significación de sus relaciones sociales y la dinámica familiar como indicador de sentido subjetivo asociado a la satisfacción de necesidades fundamentales. Aspectos que expresan su implicación con un determinado modelo de status y prestigio social estigmatizado al ser no coincidente con el modelo ideal de hombre dominante del imaginario social cubano.

En la continuación de nuestra conversación al hacer referencia al escenario familiar comienza de la siguiente manera:

Mi mamá a veces es buena y a veces mala o regular, siempre hay un problema, tal vez por la forma de ser mía. Se mete en todo y eso no me gusta y por otra parte no me gusta que le esté pidiendo y llorando miseria a nadie. En la casa yo tengo que hacerlo todo, mis hermanos no ayudan en nada, pero eso ella lo reconoce cuando quiere. Incluso tengo una hermana pero viene y se va, ella no quiere compromiso con nada que afecte su vida. Imagínate no hay peor astilla que la del mismo palo, por eso soy con la gente como la gente son conmigo, no se puede creer

<sup>9</sup> Personaje: Sujetos que alcanzan un determinado status y prestigio social asociado a un conjunto de atributos como osadía, dureza, sagacidad, astucia y valentía que garantizan la subsistencia al margen de la ley convirtiéndose en ideal para las personas implicadas en las dinámicas relacionales que lo constituyen.

<sup>10</sup> Ambiente: espacio de interacción social donde se comparten un sistema de códigos, normas, valores y creencias que configuran una identidad personal y grupal que no se corresponden con el cumplimiento del discurso pautado por la sociedad.

<sup>11</sup> Sinónimo de personaje



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



en nadie, aquí cualquiera falla. Hace un tiempo que estoy divorciado y no pienso casarme pues no quiero responsabilidad, eso es una candela.

El anterior trecho producido por el sujeto, resulta un aspecto central donde se integran múltiples elementos como indicadores de sentidos subjetivos. En ese sentido, se puede percibir el estado actual de sus relaciones con la figura materna y sus hermanos, las exigencias de las actividades domésticas, el modo rutinario que implican las tareas que debe desempeñar al asumir el rol de cuidador, la percepción de la falta de soporte social y apoyo familiar y la pérdida de la disponibilidad de tiempo como aspectos generadores de tensión en su situación actual. La producción de una emocionalidad implícita relacionada con la asunción y reproducción de los roles de género, asignados tradicionalmente a la masculinidad. Aspectos que se complementan con las siguientes frases referidas en el completamiento donde la figura materna, pareja y la calidad de sus vínculos afectivos configuran un indicador de la conflictividad que vivencia con su situación actual.

**Una madre:** es una cosa sagrada

**En el hogar:** cocino y lavo

**Yo secretamente:** pienso cuando pierda a mi madre que va ser de mi vida

**Las mujeres:** son unas diabras

**El matrimonio:** es un contrato

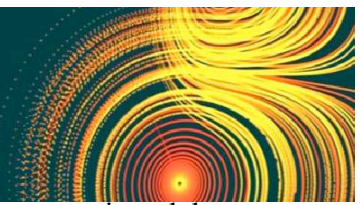
**Mi principal ambición:** es poder ayudar a mis seres queridos

La unidad de estas frases con lo anteriormente expresado por él, presentan un conjunto de ideas significativas que expresan el carácter contradictorio de los valores constitutivos de la ideología patriarcal, los que declara de forma explícita en su juicio en torno a las mujeres. Sin embargo, expresa sin ninguna limitación su desempeño en actividades domésticas como cocinar y lavar, algo difícil de ser expresado de forma abierta en generaciones anteriores de cubanos. La figura de la madre, a pesar de la mala valoración de las mujeres es sacralizada, algo típico en el “ambiente”, en gran parte explicable por ser la única figura que se mantiene cerca del hijo, e incluso, por ser un símbolo que hace que la persona, aunque marginal, comparta el hecho de tener una madre como referente central de sus afectos. La madre, como había expresado antes, no es tan buena, pero aparece idealizada en la subjetividad social dominante del ambiente, en este caso, plasmado en un tatuaje de su cuerpo que expresa “madre si por mi sufres, perdóname”, lo cual aparece como una fuente generadora de sentidos subjetivos en su experiencia vital. Unido a su sensibilidad hacia sus seres queridos, expresión de los valores asumidos que dan sentido a su vida afectiva. Teniendo en cuenta la ruptura con





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



una representación idealizada del matrimonio, que históricamente fue representativa del modelo familiar.

En otro momento de nuestro diálogo al reflexionar en torno a sí mismo en relación con lo anteriormente descrito por él expresa:

Pienso que soy una gente que tiene problemas, algún trastorno, soy un diablo porque cuando no la estoy pensando, la estoy tejiendo, a pesar de estar retirado. De todos modos pienso que cuando uno se desvía, se desvía para siempre, ya el mal está hecho. Hay veces que uno hace daño al otro, aunque uno no lo esté sintiendo. Sin embargo, a mí me duele ver que se rían de una persona en problemas, pues eso lo he vivido en carne propia y no es fácil. Yo vivo hoy, mañana no sé si pueda estar muerto cuando tengo dinero lo disfruto y cuando no tengo lo invento, me paso mucho tiempo pensando y eso me pone la cabeza echando humo pero siempre consigo resolver algo para sobrevivir.

Esta construcción constituye un indicador de estados subjetivos asociados a la devaluación personal y la carencia de recursos subjetivos para trascender su pasado y proyectarse al futuro sosteniendo una posición de conformidad. De esta manera se compromete su postura como sujeto en relación a los principales conflictos que vivencia, donde la insatisfacción consigo mismo parece configurarse como fuente generadora de sentidos subjetivos que configuran su identidad. Por otro lado se revela la tensión que vivencia ante la necesidad de ser aceptado y la presión de lo inmediato en la toma de decisiones. La sensibilidad expresada respecto a los otros se hace evidente a través de una afectividad que acompaña su reflexión y compromete su autoestima. Estos elementos pudieran estar configurando la vivencia del estigma como parte de su identidad al asumir el calificativo de “diablo” como construcción personalizada de un estereotipo cultural.

Aquí nuevamente en relación con el trecho anterior resultan significativas las siguientes expresiones del completamiento de frases, que por la manera en que fueron expresadas, son portadoras de una emocionalidad presente en los estados subjetivos que vivencia en relación con su situación actual.

**Quisiera:** ser una mejor persona

**Yo prefiero:** tener para dar que recibir

**Siento:** algunos errores que cometí, daños que hice, robos, golpes a algunas personas. **Sufro:** al ver una persona buena en problema

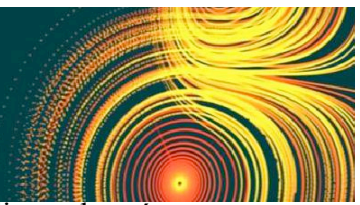
**La gente:** tiene el derecho de pensar libremente

**Las otras personas** hay que entenderlas

**Yo necesito:** a personas que me comprendan como soy



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



En este sentido, la afectividad implícita en la tercera y cuarta frases indican el carácter contradictorio que experimenta, lo cual se convierte en un elemento significativo sobre su vida afectiva. La significación emocional de su reflexividad, aparece aquí representada por la vivencia de culpa asociada a las consecuencias de sus actos, contrario a la expresión solidaria que manifiesta a través del sufrimiento y las referencias en términos de deseos y anhelos de poder ayudar y cambiar como fuentes generadoras de emocionalidad en los momentos actuales en que desarrolla su vida. Sus expresiones a favor de entender a los otros y su alusión al derecho de pensar libremente, implican necesidades referidas a sí mismo ante la incapacidad de crear un espacio propio de respeto y aceptación. Elementos que configuran un conjunto de valores de significación para él sujeto, presentes en una producción de sentidos subjetivos que acompaña sus acciones, pero que resultan invisibilizados en la constitución de los espacios de la subjetividad social cubana, caracterizada por el carácter prescriptivo, sensor e normativo, que al no ser tenidos en cuenta por los diferentes actores sociales dificultan el proceso de integración social.

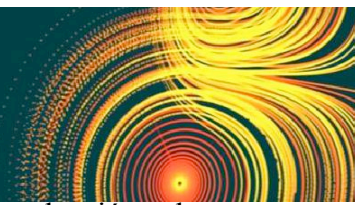
Otro elemento significativo en este estudio fue su estancia en prisión y la forma en que reflexiona sobre esta experiencia:

Cuando entras a prisión la mente se vuelve más sucia, en la prisión hay de todo: médicos, abogados, policías que han cometido algún delito y si te gusta algo se te pega. Aprendí miles de posibilidades de evadir la justicia, me enseñaron cómo hacer las cosas en la vida, todo vale y todo se paga. Además conoces muchas personas con diferentes delitos, te perfeccionas en los delitos, se coge lo positivo de diferentes personas, en otros aspectos es negativo puerco, sucio. Por ejemplo quizás antes rompía una persiana para robar, pero allí aprendes otra forma más sencilla, la prisión fue una escuela importante en relación con lo que me movía. Sin embargo, lo más malo que hay es perder la libertad yo he cambiado mucho, pero no sé si mañana pueda hacer algo, las personas como yo estamos propensos a cometer un fallo en cualquier momento, caer en tentación a lo mejor con un golpe de suerte con una varita mágica pudiera decir que soy un muchachito bueno pero la tentación es muy grande.

En esta parte de su relato la construcción y reflexión sobre su experiencia personal en prisión y el impacto de este hecho para su vida sugieren la significación de una postura moral como espacio de subjetivación singular que cuestiona una real inserción en la sociedad. De este modo, su referencia al hecho de que **la mente se vuelve más sucia**, así como, de que **las personas como yo estamos propensos a cometer un fallo en cualquier momento, caer en tentación** implican una emocionalidad expresada por un conjunto de elementos dinámico que



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



configuran su experiencia vital, definiendo permanente una tensión entre su producción y lo socialmente reconocido, lo cual resulta significativo ante el valor que adquiere como organización y adhesión a un sistema de normas, actitudes y recursos subjetivos que se integran como elementos de sentidos subjetivos en diferentes momentos del anterior trecho, y que se articulan con las siguientes expresiones en el completamiento de frases:

- Siento:** haber cometido algunos errores
- Mi mayor:** temor es caer en prisión
- Fracasé:** en algún negocio por no pensar bien
- Mi futuro:** está por ver
- No puedo:** cambiar mi pasado

La significación de estas frases expresan una producción subjetiva sobre el momento actual de su vida, acompañada por una emocionalidad configurada a través de una permanente tensión e insatisfacción con sus actos. En este caso, representado por una constante inseguridad, temor al fracaso y sentimientos de culpa, unido a la desesperanza e incertidumbre hacia el futuro. Elementos de sentidos subjetivos que comprometen la presencia de una producción subjetiva alternativa, dentro de los espacios sociales constitutivos de la subjetividad social. De este modo, se integran en las configuraciones subjetivas de la acción como fuente permanente de tensión entre lo que debe ser, con lo que desea ser y lo que es, al emerger en su reflexividad individual, inseparables de su historia y su condición actual.

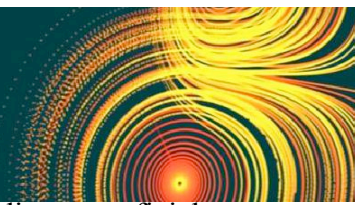
## Consideraciones Finales

El estudio realizado evidencia una visión de la marginalidad y su génesis desde una perspectiva procesual asociado a momentos significativos de la experiencia vital de un sujeto. En este caso el modelo desarrollado nos permite comprender la complejidad de los procesos subjetivos de la persona en su carácter contradictorio, procesual y singular que configuran el estilo de vida, ante los prácticas académicas que sustentan sus análisis a través de indicadores visibles y cuantificables, limitando la creación de alternativas que favorezcan el reconocimiento de la posibilidad de cambio en las personas desde su condición social.

Del mismo modo, se presenta para los profesionales de la psicología la necesidad de problematizar y develar contradicciones entre la subordinación a las reglas sociales y su violación. Si tenemos en cuenta que la legitimación de este proceso implica aspectos de significación para quien los vive y no una simple representación de resultados concretos. Desde aquí, el estilo de vida se constituye a partir de producciones subjetivas complejas de sentido donde lo social se configura a partir de un proceso de subjetivación que no responde a



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



una lógica lineal con los valores declarados por las instituciones desde el discurso oficial dominante.

La propuesta de la epistemología cualitativa y la consideración del sujeto como productor de sus realidades implican el reconocimiento del impacto de los efectos colaterales y los complejos procesos de organización que configuran su identidad. Con ello, el aspecto singular cobra relevancia ante los sistemas de creencias y prácticas compartidas que configuran la subjetividad social desde el discurso oficial normativo y los valores declarados frente a las necesidades de supervivencia que impone la cotidianidad en los diferentes escenarios sociales.

En tal sentido, el presente estudio crea las bases para una nueva aproximación a la marginalidad desde la experiencia de vida en el escenario cultural que posibilita el diálogo con las propuestas teóricas desarrolladas por autores como Irving Goffman quien ha problematizado y sistematizado el concepto de estigma; definido por él como un atributo profundamente desacreditador calificado en la interacción social particular y cotidiana (Goffman, 1989). En este sentido, es válido señalar que los procesos de estigmatización y el eje de significación de la moral se expresan como espacios de inteligibilidad en la construcción del estilo de vida y la forma en que los procesos subjetivos más complejos se van configurando como producciones simbólico-emocionales en la construcción de la marginalidad.

## Referências

ADLER, Alfred. El sentido de la vida (4a ed.). Barcelona: Luis Miracle, 1948.

ÁLVAREZ, Luis. Los estilos de vida en salud: del individuo al contexto. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, v 30, n.1, 95-101, 2012.

ANDREA, Delfino. La noción de marginalidad en la teoría social latinoamericana: surgimiento y actualidad. Universitas humanística, n. 74, 17-34, 2012. Recuperado de [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/565trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/565trabajo.pdf)

CASTEL, Robert. La dinámica de los procesos de marginalización. Topia, v. I, n. II, 18-27, 1991.

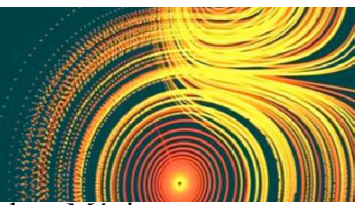
CORTÉS, Fernando. Consideraciones sobre la marginación, marginalidad, marginalidad económica y exclusión social. México: Papeles de población, v. 47, 71-84, 2006. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/112/11203101.pdf>

GOFFMAN, Irving. Estigma: la identidad deteriorada. Buenos aires: Amorrurtu, 1989

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Problemas epistemológicos de la psicología. La Habana: Academia. 1996



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



\_\_\_\_\_, Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural. México D.F: Thomson, 2002

\_\_\_\_\_, Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información. México: Mc Graw-Hill, 2007.

\_\_\_\_\_, La significación de Vigotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. Universidad de Costa Rica. Actualidades Investigativas en Educación, v.9, n. 1-24, 2009a

\_\_\_\_\_, Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad: una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural. Buenos Aires: Noveduc, 2009b

\_\_\_\_\_, Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Universitas psychologica, v.9, n.1, 241-253, 2010.

MONTAÑO, Leonardo, Fuerte. Psicología de la Marginación social. Liberabit. Revista de Psicología, n.10, 41-44, 2004.

NUN, José. Marginalidad y exclusión social. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

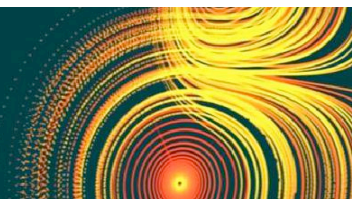
PAUGAM, Serge. La exclusión en la sociedad francesa: usos sociales y aporte de la investigación. En Sociedad, v.16, 29-48, 2000.

RODRÍGUEZ GILES, Ana. Inés. Problemas en torno a la definición de la marginalidad. Trabajos y Comunicaciones (37), 203-219, 2011 En Memoria Académica. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5415/pr.5415.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5415/pr.5415.pdf)





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



**Área Temática 8:** Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa

## **TÍTULO: EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E PESQUISA EM SAÚDE MENTAL: CONVERSÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA COM TEATRO DO OPRIMIDO**

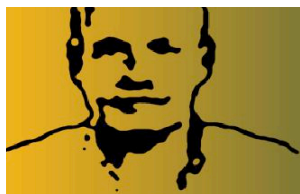
Emanuella Cajado Joca – PPSAC/UECE  
emanuellacajadodojoca@gmail.com

Maria Rocineide Ferreira da Silva –  
PPSAC/UECE rocineide.ferreira@uece.br

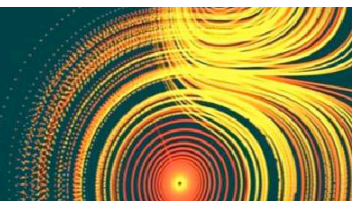
### **Resumo**

O presente artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa de mestrado intitulada *O Teatro do Oprimido na Saúde Mental: uma tecnologia de cuidado?*. Fundamentada na Epistemologia Qualitativa objetiva compreender os significados do Teatro do Oprimido na estratégia da Atenção Psicossocial. O campo empírico da pesquisa atravessa três momentos: *Pesquisa Colaborativa* com trabalhadores da saúde mental que estiveram envolvidos direta ou indiretamente nas atividades com Teatro do Oprimido; Entrevistas com usuários e/ou familiares que participaram das atividades com Teatro do Oprimido nos Centros de Atenção Psicossocial; e uma atividade coletiva de Restituição da Pesquisa. O texto desta apresentação foca a experiência da Pesquisa Colaborativa que se caracterizou por um encontro de trabalhadores que através de um dispositivo de conversação compuseram o Espaço Estético onde atuaram nos papéis de pesquisadores/trabalhadores. Esse dispositivo convidava esses trabalhadores a dialogar sobre a atuação em saúde mental e o Teatro do Oprimido. Nesse sentido, através da análise desta conversação coletiva foram elencados quatro categorias de sentido: o Teatro do Oprimido na Saúde Mental; a proposição teórica-prática do Teatro do Oprimido; o trabalho na saúde mental; e a experiência com a Pesquisa Colaborativa. Apresenta-se neste artigo os significados ao trabalho em saúde mental produzidos nesse encontro, são eles: a organização das atividades grupais nos serviços substitutivo se nortearem por diagnósticos; a condução dos grupos em saúde mental requerem dois profissionais; e finalmente, os serviços substitutivos ainda convivem com práticas manicomiais e antimanicomiais. Essas elaborações são relevantes observando a problematização acerca das atividades cotidianas e a desnaturalização de práticas sociais. Portanto, o instrumento que aqui buscou estimular a reflexão crítica e caracterizou esta investigação como pesquisa-intervenção produziu, também, um momento de formação profissional.

**Palavras-chave:** Epistemologia Qualitativa; Saúde Mental; Teatro do Oprimido.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



## Introdução

Esta apresentação faz parte de uma investigação de mestrado intitulada *O Teatro do Oprimido na Saúde Mental: uma tecnologia de cuidado?* A mesma está fundamentada na Epistemologia Qualitativa, inspirada nas formulações de González Rey (2002; 2003; 2015). Como objetivo geral busca compreender os significados do Teatro do Oprimido na estratégia da Atenção Psicossocial. Nesse caminho, são traçadas três estratégias de construção de zonas de inteligibilidade acerca desta temática, são elas: *Pesquisa Colaborativa* com trabalhadores com experiência em saúde mental que estiveram envolvidos direta ou indiretamente nas atividades com Teatro do Oprimido; Entrevistas com usuários e/ou familiares que participaram das atividades com Teatro do Oprimido nos Centros de Atenção Psicossocial; e uma atividade coletiva de Restituição da Pesquisa.

O texto aqui desenvolvido situará o leitor na primeira estratégia desta pesquisa quando a partir de conversações com trabalhadores foi possível situar algumas compreensões dos atores sociais sobre a atividade em saúde mental no contexto dos Centros de Atenção Psicossociais.

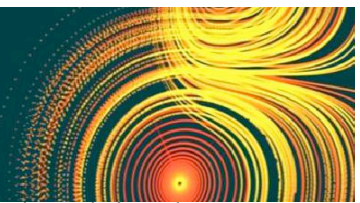
Esse momento é inspirado na proposta da *Pesquisa Colaborativa* desenvolvida principalmente no campo da educação como na afirmação de Ibiapina e Teles (2009) quando discorre acerca do motivo principal em escolher uma pesquisa colaborativa: “atividade de pesquisa e de desenvolvimento profissional capaz de articular processo de investigação acadêmica e formação de professores” (p.02). A mesma está colocando a necessidade de aproximação do universo da pesquisa e da atuação profissional ou mesmo imbricação, que a investigação sobre o campo de prática seja uma ação conjunta, na qual o trabalhador possa construir significados a sua atividade.

Nesse sentido, a aproximação com essa perspectiva para a pesquisa em saúde se legitima pela necessidade de fomentar a reflexão crítica à prática profissional do trabalhador da saúde. E em se tratando de saúde mental, que se configura como um modelo que almeja superar ou transformar um modo de atenção em saúde que esteve marcado por exclusão e práticas que retiram das pessoas seus direitos, inclusive de manifestar-se como sujeito, é necessário que o trabalhador cotidianamente problematize suas práticas e de forma coletiva observe-se como ator do processo de construção de outros modos de cuidado.

Portanto, metodologicamente elejo a Pesquisa Colaborativa para alcançar os significados produzidos coletivamente acerca de práticas de cuidado em saúde mental através do Teatro do Oprimido. E desse modo tento flagrar as configurações subjetivas que se



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



expressam nos significados produzidos por sujeitos singulares participantes da política de saúde mental de Fortaleza. E ainda, em termos epistemológicos, González Rey (2011) complementa:

“Essa proposição epistemológica à pesquisa qualitativa visa a que todos os participantes se tornem sujeitos da pesquisa, o que entendemos a partir de um posicionamento crítico e reflexivo ativados do diálogo entre pesquisador e participantes que atravessa todos os momentos da pesquisa.” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 50)

É possível ainda acrescentar nessa composição dialógica a relação entre participantes. O que explicitaremos mais adiante no relato da experiência desta pesquisa colaborativa.

## **Epistemologia Qualitativa e Pesquisa Colaborativa em Saúde**

A perspectiva da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002; 2015) subsidia a investigação que está fundamentada nos seguintes princípios gerais: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico; e a legitimação do singular como instância de produção de conhecimento científico.

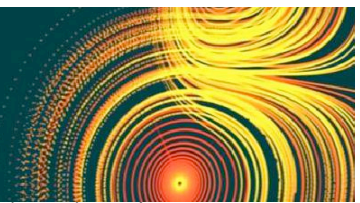
Para compreender melhor as colocações do pesquisador vejamos os princípios de forma mais detalhada. Uma pontuação inicial é a implicação do pesquisador e dos participantes como sujeitos do processo. Implicar-se é situar-se nos caminhos para investigação da subjetividade, compreendida como sistema de significações e sentidos subjetivos que organizam a vida psíquica do sujeito e da sociedade, dentro de uma perspectiva dialógica, dialética e complexa. Nesse devir, compreende-se o pesquisador também como sujeito e suas ideias sendo importantes para a produção de conhecimento. A pesquisa, nessa visada, caracteriza-se como um processo irregular e contínuo, com a abertura de novos problemas e desafios por parte da pesquisadora.

Nesse sentido, ciência aqui consiste em produção permanente de novas zonas de sentido que definem novos níveis de inteligibilidade sobre fenômenos estudados. E essa produção de sentido é desenvolvida num processo permanente de relacionamento, mantido entre pesquisador e pesquisado.

Portanto, o primeiro princípio afirma que o conhecimento tem caráter construtivo-interpretativo, ou seja, o conhecimento é uma produção de sujeitos em diálogos. Tal complexidade permite uma aproximação dos aspectos sensíveis que advém de nossa prática. Portanto, “o conhecimento é uma construção, uma produção humana” (GONZÁLEZ REY,



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



2015, p. 6) e também uma experiência sensível (BOAL, 2009). No segundo princípio, a pesquisa se constitui como processo de comunicação, dialógico. Através da comunicação é possível uma aproximação das configurações subjetivas e seus processos de configuração de sentido.

A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem. (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 13)

A legitimação dos casos singulares como instâncias de produção de conhecimento constitui o terceiro princípio. A singularidade é uma realidade diferenciada na história de constituição subjetiva do indivíduo. O Sujeito como singularidade, forma única e diferenciada de constituição subjetiva. Nesse caso também é importante assinalar que nessa compreensão a pesquisa é considerada como produção teórica, esse teórico entendido como a construção de modelos de inteligibilidade acerca de um campo estudado. “teórico expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva do pesquisador.” (GONZÁLEZ REY, 2015, p.11)

No trabalho de campo em pesquisa qualitativa é primordial a participação do pesquisador no meio estudado, de modo a possibilitar-se novos momentos teóricos da produção de conhecimento. Os indicadores são fontes de produção de idéias que levam a definição de conceitos e categorias acerca das configurações subjetivas.

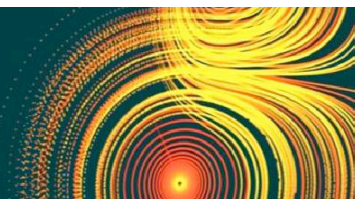
Na investigação aqui apresentada a *Pesquisa Colaborativa* consistiu em um convite a conversações acerca da prática com Teatro do oprimido na saúde mental. Fundamentar o campo institucional em que se dará a pesquisa é importante para a compreensão dos indicadores que balizam as categorias. Os sujeitos envolvidos no estudo estão inscritos em campos de práticas ligados à Reforma Psiquiátrica e ao cuidado psicossocial. O primeiro campo se constitui por movimentos de contestações e proposições em relação aos saberes e fazeres da psiquiatria clássica. E o cuidado psicossocial é uma alternativa de mudança paradigmática adotada no Brasil, seja por orientações ministeriais, formulações de autores nacionais e posturas críticas que se concretizam em invenções e intervenções cotidianas na saúde mental.

## O Espaço Estético

Esta investigação tem como espaço de pesquisa-intervenção um Centro de Atenção Psicossocial na cidade de Fortaleza. O uso da terminologia de Augusto Boal (2002) como



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



título desta seção faz referência ao cenário da pesquisa e aos modos da pesquisa na perspectiva da epistemologia qualitativa. Mas, então, porque Espaço Estético?

Esse é um conceito desenvolvido por Boal (2002) que ao analisar a forma do Teatro Tradicional problematiza a divisão estabelecida entre palco e platéia que o uso do tablado impõe. Boal compreende que para existir a cena basta o entorno que será a platéia, esse lugar ele nomeou de Espaço Estético e caracteriza-se pela interpenetração de dois espaços (o da cena e o da platéia).

O argumento de Boal (2002) pretende referendar sua concepção de que como o ser humano é teatro, todos os locais (seja embaixo de uma árvore, em um trem, em uma sala, ou CAPS) podem ser destinados à representação, podem ser palcos: portanto, não seria necessário estar em um local específico para isso. Basta o acordo entre pessoas, produzindo-se dessa forma o Espaço Estético.

O teatro existe na subjetividade daqueles que o praticam (e no momento de praticá-lo), e não na objetividade de pedras e tábuas, cenários e figurinos. Nem o tablado é necessário, nem platéia: basta o ator. Nele nasce o teatro. Ele é teatro. Todos nós somos teatro, além disso, alguns de nós também fazem teatro. (BOAL, 2002, p.33)

Este trecho apresenta duas das transgressões ao teatro tradicional feito por Boal: uma que se concentra na relação tradicional do teatro entre atores/ativos e espectadores/passivos e outra que reatualiza a capacidade humana de ser teatro, colocado antes como especialidade de dramaturgos, atores e diretores.

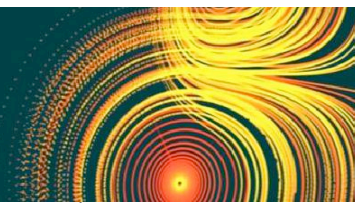
O Espaço Estético é investido de duas dimensões humanas: a afetiva e a onírica. Tais dimensões são liberadas através da memória e da imaginação, projetadas pelo sujeito no espaço físico determinado, como o da cena. A dimensão afetiva coloca no Espaço Estético significados, provocando a emoção do espectador e o fazendo lembrar-se de fatos acontecidos ou desejados, estimulando suas memórias e sensibilidade. Já na dimensão onírica o sujeito perde o contato com o espaço físico e penetra nas suas projeções, em que tudo é possível e imaginável.

Esse conceito faz referência ao estabelecimento da pesquisa em discussão. E foi necessário essa explicação para ficar claro a linha argumentativa que se segue. Denominar o cenário da pesquisa como Espaço Estético identifica a mesma como espaço de interpenetrações de papéis não fixos, sendo o pesquisador-trabalhador e o trabalhador-





## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



pesquisador. Nesse sentido, construtor ativo de inteligibilidade acerca das práticas com Teatro do Oprimido em saúde mental.

Foi em 2013/2014 que o município de Fortaleza foi contemplado no Edital *II Chamada para seleção de projetos de fortalecimento do protagonismo de usuários e familiares da rede psicossocial* com o projeto *Teatro do Oprimido na Saúde Mental de Fortaleza*. Várias pessoas da rede participaram entre usuários e familiares, gestores da saúde mental, equipes técnicas da atenção básica e especializada, espaços comunitários e militantes da saúde mental. Foram montados nesse projeto quatro grupos de Teatro do Oprimido que duraram dois meses. Um grupo criado neste projeto, ligado a um CAPS tipo II, da Secretaria Regional IV, continuou com encontros sistemáticos utilizando a metodologia do Teatro do Oprimido. Após o fechamento do projeto o grupo recebeu uma continuidade com trabalhadores da equipe CAPS, mas no formato de grupo de Arte-Terapia. Em Julho de 2015 foi possível retomar as atividades com uma proposta de Teatro do Oprimido.

São as conversações acerca das experiências suscitadas por esse grupo, que funcionou em formato longitudinal e aberto, que constitui a cena onde ocorre a discussão deste artigo. As atividades do Grupo de Teatro do Oprimido Sociedade CAPS (*GTO Sociedade CAPS*), o grupo a ser estudado, contou com encontros no CAPS Geral tipo II da SR IV, caracterizado como um serviço de atenção de caráter comunitário e substitutivo ao modelo asilar. As oficinas de Teatro do Oprimido aconteceram de Julho de 2015 e funcionaram de forma sistemática até dezembro do mesmo ano. A partir de janeiro de 2016, a maio de 2016 os encontros do grupo ocorreram com períodos sem atividades.

Esse grupo foi dirigido por uma das autoras deste artigo com o apoio de alguns trabalhadores. Durante o tempo de atividades foi realizado um relato do lugar de diretora dessa experiência. Esse registro, que intitula *Diário de Campo* foi transformado nesta pesquisa em um **dispositivo de conversação** com trabalhadores que estiveram ligados as atividades do Grupo de Teatro do Oprimido e que de modo colaborativo foram convidados a pensar coletivamente acerca da prática com o Teatro do Oprimido na saúde mental, a partir desse registro.

Então, esse material foi sistematizado e compartilhado com os pesquisadores-trabalhadores convidados, esse momento tem influência da *Pesquisa Colaborativa*, onde se objetiva uma construção teórica conjunta e um processo formativo dos sujeitos trabalhadores. Em formato de oficina de discussão colaborativa cada pesquisador-trabalhador recebeu uma cópia do *Diário de Campo* com dias de antecedência ao encontro coletivo. Posteriormente, o

grupo foi convidado a dialogar acerca das impressões, buscando delinear significados acerca do material e da experiência com o Grupo de Teatro do Oprimido Sociedade Caps.

Aqui mais uma vez revisitamos o conceito de Boal acerca do Espaço Estético. Quando atuando na vida acordamos sermos trabalhadores-pesquisadores, construindo coletivamente inteligibilidade acerca da experiência com Teatro do Oprimido que nos atravessou. A partir de um olhar em que todos foram produzindo significados do trabalho na saúde mental, da proposta teórico-prática do Teatro do Oprimido, do cuidado através da arte e dos diversos desafios da construção de uma atenção em saúde mental calcada nos princípios da reforma psiquiátrica e da superação do modo hospitalocêntrico medicalizador.

## A Experiência com o GTO sociedade CAPS em Foco

Nesta seção vamos apresentar de forma resumida o **dispositivo de conversação**. Como dito anteriormente esse instrumento foi elaborado a partir do *Diário de Campo* do lugar de direção/facilitação de um grupo de Teatro do Oprimido no Caps. Portanto cabe apresentar o grupo cuja experiência foi posta em análise.

O *GTO Sociedade CAPS* vivenciou sua experiência com Teatro do Oprimido mediante encontros semanais, a partir de Julho de 2015 até 18 de Maio de 2016. Os primeiros encontros consistiram na aproximação teórico-prática e no movimento de formação de um coletivo em grupo. Nesse processo acentua-se a construção do contrato a partir do estabelecimento de regras pelo grupo. Acordaram caracterizarem-se como um grupo aberto para novos integrantes.

O Teatro do Oprimido se caracteriza por uma abordagem teatral que constrói diálogos cênicos acerca das vivências de opressões dos participantes e busca coletivamente ensaiar alternativas de enfrentamentos a tais situações. As histórias dos participantes desse grupo versaram sobre: a relação familiar opressora; experiência de ter uma orientação sexual discriminada socialmente; o ambiente escolar; rejeições; violência doméstica; internação involuntária. Foi um momento de expressões através da fala e muito rica de interações entre exposições.

Nesse percurso questões e sentimentos foram registrados no *Diário de Campo*. O processo do grupo, as indagações da facilitação, especificidades sobre a técnica do Teatro do Oprimido, as questões políticas de sucateamento dos serviços de saúde mental que estavam se agravando e o impacto para a atuação e cuidado, bem como a experiência dos usuários.

## Conversação Coletiva: o Teatro do Oprimido na Saúde Mental

Cinco pesquisadores-trabalhadores aceitaram o convite para compor esse momento que após acordar a data e horário possível para todos receberam o **dispositivo de conversação**.

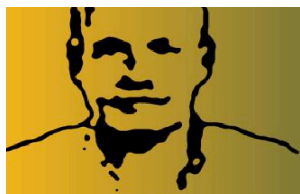
O local marcado para o encontro foi o próprio CAPS, que foi escolhido pela maioria que continuava atuando no local. Apesar deste fato, que buscava facilitar a participação, uma pessoa não pode comparecer e outra participou após 30 minutos do início do diálogo.

Todo o encontro com os trabalhadores-pesquisadores foi gravado e transcrito. O caminho escolhido, de utilizar indicadores, segue as proposições de González Rey (2002, p.114) para quem “os indicadores (...) são categorias que facilitam o seguimento dos complexos processos que caracterizam qualquer pesquisa contextualizada no estudo da subjetividade humana”. Esses indicadores de sentidos subjetivos expressos pelos sujeitos durante a intervenção são os materiais para análises das significações acerca da experiência no grupo de dialogar acerca da experiência do teatro do oprimido na saúde mental.

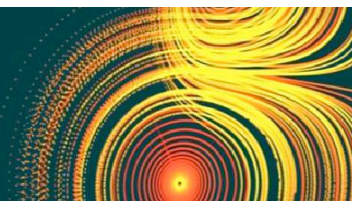
Serão delineadas, portanto, categorias constituídas com base nos indicadores que seguem os objetivos da investigação e das interrogações que surjam durante o processo de pesquisa. Na compreensão histórico-cultural, conforme dito por González Rey (2002), as categorias são instrumentos do pensamento que expressam um momento do objeto estudado que se desenvolve no contexto histórico e cultural em que esse momento surge como significado.

O **Processo de análise** seguiu os seguintes passos: transcrição de toda a conversação, leitura exaustiva e pontuação de indicadores de sentido para posteriormente serem delineados núcleos de sentido produzidos pelo coletivo.

A dinâmica desta conversação foi acordada entre os participantes e a leitura conjunta foi a estratégia que o grupo encontrou para construir esse diálogo, dado que apenas duas pessoas haviam conseguido ler o material anteriormente. Esse caminho se repete em todo o processo, cada passo foi previamente acordado pelo grupo. Que o convite era de colaboração na construção de conhecimento acerca do Teatro do Oprimido no campo da saúde mental. É importante destacar, também, que cada participante recebeu um nome de uma flor, resguardando suas identidades e seguindo todos os princípios éticos previstos no Comitê de Ética/Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE) e na Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), que dispõe sobre pesquisas com seres humanos. Esta pesquisa teve aprovação sob o número 1.978.556.



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Portanto são aqui nomeados de pesquisadores-flor em conjunto com a pesquisadora da universidade que esteve em intervenção no CAPS como trabalhadora propositora de um grupo de Teatro do Oprimido no local e atualmente ocupa o lugar de pesquisadora da universidade. São eles: Angélica; Copo de Leite; Estrelícia; Chuva de Prata; Centáurea; Flor de Cenoura.

Com a leitura deste material foi possível delinear quatro categorias: compreensões sobre o Teatro do Oprimido na Saúde Mental; a proposição teórica-prática do Teatro do Oprimido; o trabalho na saúde mental; e a experiência com a Pesquisa Colaborativa.

Para termos desta escrita será apresentado as elaborações do grupo para o que denomina-se **o trabalho na saúde mental**. Esta categoria caracteriza-se por significações sobre o trabalho na Saúde Mental. É importante aqui acentuar a fala de Amarante e Lancetti (2015) ao pensarem sobre a saúde mental como um campo profissional e uma área de conhecimento de caráter inter e transdisciplinar e intersetorial, bem como sua complexidade pelo entrecruzamento de saberes o torna um campo de atuação difícil e perpassado por variáveis ideológicas, políticas, questões sociais e culturais entre outros.

É nesse campo que o nosso Espaço Estético se estabeleceu. Sendo a partir das aproximações com o **dispositivo de conversação** que se deu uma questão inicial envolvendo essa temática. Foram as atividades em grupo problematizadas inicialmente e isso ocorreu pelo relato de direção levantar indagações acerca da condução do grupo de teatro e sentir por vezes um cansaço. O grupo persegue nesta investigação e levanta hipóteses.

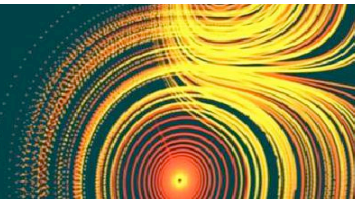
outra coisa que me veio também, dessa parte aqui é que eu acho super importante facilitar de dupla. No mínimo duas pessoas. (ANGÉLICA) até porque é muito pesado sozinho mesmo. Ainda mais aqui no CAPS (ESTRELÍCIA)

Essa questão se deu que por conta da precarização do trabalho em saúde e que por vezes foi necessário atuar sozinha. Dois pesquisadores(as)-Flor afirmam ser fundamental para os trabalhos em CAPS a condução em dupla por causa das especificidades dos atendimentos com transtornos mentais graves. Embora Chuva de Prata não ter a mesma experiência ao conduzir grupos (sentir cansaço) ressalta que a dupla apresenta maior riqueza pelos olhares diferentes em ação.

mas resumindo a história eu não me sinto cansado, eu acho que de dois é massa, mas vai depender muito do grupo que tem que ter a questão das duas pessoas. Seu olhar é diferente do meu e isso é muito rico, é muito valido. (CHUVA DE PRATA)



## I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Outra questão abordada foi o diagnóstico e a organização de grupos no serviço. Seria a construção de divisões/seleções que alguns profissionais constroem a partir de um diagnóstico produzido para os sujeitos que vivenciam o transtorno mental grave.

Ai vc vai tudo para o campo do diagnóstico. É a história, o manicômio também me atravessa e me atravessa o tempo todo. Porque ai eu digo vixe, ela é um perigo para si e para o mundo né!? (COPO DE LEITE)

eu acho que depende mesmo da proposta, eu não sei da visão que eu tenho da arte, essa questão do teatro eu acho assim que não ... eu não levaria em conta o diagnóstico. (...) porque eu acho que todo mundo tem essa capacidade. (...) mas um grupo, por exemplo que são só para pessoas que tem alucinações auditivas. Então não tem como, são só para pessoas que tem alucinação auditivas. (ESTRELÍCIA)

E eu acho que hoje em dia, e até fica difícil colocar isso, porque não é estigmatizar, mas a condição é diferente e hoje em dia eu separaria sim. Tentaria separar mais. (ANGÉLICA)

Nas falas dos(as) pesquisadores(as)-flor surge uma divergência em que dependendo da formação profissional haverá um diagnóstico ou não que os usuários recebem, o que pode produzir um caminho de inserção em atividades diferentes no serviço. E ainda como acentua Estrelícia isso pode ser impeditivo a determinados sujeitos na inserção em grupos com grandes especificidades. Tal fato, pode estar relacionado as experimentações do campo da Saúde Mental em busca da superação dos modos que segregam.

Essa questão foi levantada a partir da especificidade do grupo de Teatro do Oprimido em questão ser caracterizado por um grupo aberto aos usuários e familiares da rede que se sentisse atraídos pela proposta sendo este fato questionado por outros profissionais da rede psicossocial, além do registro de certa dificuldade na direção do grupo.

Outra elaboração que ressaltou ao grupo foi a observação do CAPS e dos trabalhadores ainda atuarem em modos que aqui denomina-se misto: atitudes manicomiais e antimanicomiais. Copo de Leite fala como se sentia manicomial em determinadas atitudes durante o trabalho em CAPS, o que levou a Estrelícia a abordar a necessidade constante de suporte ao trabalhador,

Então são essas coisas que talvez precise das supervisões de gente que tem outras visões aqui dentro e outras atividades fora (...) Pra vê se essa angústia, pra vê se essa questão seja melhor resolvida. (ESTRELÍCIA)





# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



Seria um suporte ao profissional que trabalha em um modelo em construção que precisa aprender/desenvolver outros modos em uma sociedade que é excludente. Apoio ao trabalhador que se aproxima de sujeitos que vivenciam o sofrimento psíquico grave, aprofundado por grande desigualdade social como é característico aos dos usuários do serviço. Esse fato se pode estar ligado às ações dos pesquisadores(as)-flor quando abordam suas práticas e as percebem como de tutela, porque ao compreenderem os usuários como vulneráveis e em risco buscam conter o sujeito no serviço. Estrelícia ainda fala de observar-se por vezes maternal, o que a remete à necessidade de maior atenção ao trabalhador e às suas próprias vulnerabilidades.

A gente falava que a gente é muito maternal assim, não sei o quê. Entendeu? Muito mãe, que acolhe demais, entendeu!? A gente passou muito tempo, também, com esse sofrimento. Será que a gente tá fazendo mesmo, Será que a gente não acolhe demais. (ESTRELÍCIA)

Na fala de Amarante (1995) “a relação tutelar para com o louco torna-se um dos pilares constitutivos das práticas manicomiais” (p.25). Esse espaço de conflito cotidiano ficou evidente nas elaborações de Estrelícia que pensando sobre o modo de atenção em saúde que tem produzido, capturado pelo modo capitalístico de produção de cuidado, que é assujeitador, ela pode problematizá-lo, indagando-se. Complementando a questão é oportuna a fala de Costa-Rosa, Luzio e Yasuí (2003) quando afirmam “o lugar da Saúde Mental é um lugar de conflito, confronto e contradição.” (p.29). Pois, refere-se a um espaço em construção, um locus de inclusão, de potencialização dos sujeitos, mas que está fincado em uma sociedade excludente.

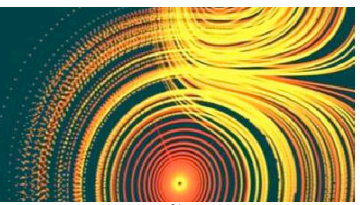
## **Considerações Finais**

A compreensão de ciência expressa neste texto consiste em produção permanente de novas zonas de sentido que definem novos níveis de inteligibilidade sobre fenômenos estudados. E essa produção de sentido é desenvolvida num processo constante de relacionamento, mantido entre pesquisador e pesquisado.

Foi no Espaço Estético produzido pelo grupo de pesquisadore(as)-flor que se compôs um jardim com cores diversas que aproximaram-se tons e se reviu formas. Foi na confrontação dos processos de trabalho em saúde mental que se suscitou um olhar para o cotidiano dos serviços substitutivos que embora contenham a premissa do modo psicossocial



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



contém aspectos e práticas de um modo social excludente. Essa percepção e construção dialógica por parte dos trabalhadores buscou desnaturalizar aspectos que são sociais e historicamente construídos.

## Referências Bibliográficas

AMARANTE, P. Loucos Pela Vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro, 1995.

BOAL, A. Arco-Íris do desejo: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_, Augusto. A Estética do Oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico. Rio de Janeiro: Funarte/Garamond, 2009.

\_\_\_\_\_, Augusto. Jogos para atores e não atores. Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. [DOU da República Federativa do Brasil nº 12 – quinta-feira, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59 ]. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> Acesso em: 16/02/2016

\_\_\_\_\_. Portaria 3088 de 23 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde.

COSTA-ROSA, A.; LUZIO, C.A.; YASUÍ, S. Atenção Psicossocial: rumo a um novo paradigma em saúde mental coletiva. In: AMARANTE, P. (coord.) Archivos de Saúde Mental e Atenção Psicossocial. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

COSTA-ROSA, A. Atenção Psicossocial além da Reforma Psiquiátrica: contribuições a uma clínica crítica dos processos de subjetivação na saúde coletiva. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

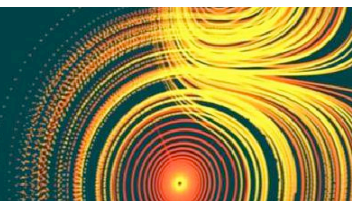
GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.



# I Simpósio Nacional sobre Epistemologia Qualitativa e Subjetividade



\_\_\_\_\_. Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. M; TELE, F. P. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. Issn 1983 4748. Diversa (Parnaíba. Impresso), v.1, p. 1-10, 2009.